Digitized by Google

Digitized by Google

REESE LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY OF CALIFORNIA.
Received Oct 18
Accessions No. 56599 Class No.

Digitized by Google

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg.

Januar — Juni 1839.

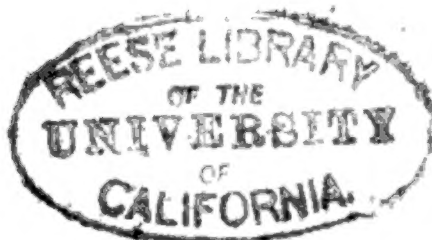
Der neuen Folge

neunzehnter Band.

Essen,

bei G. D. Bädeker.

1839.



Inhalt

des neunzehnten Bandes.

I.

Seite.

II.

III.

Rheinische Blätter
für
Erziehung und Unterricht
mit
besonderer Berücksichtigung
des
Volksschulwesens.

Herausgegeben
von
Dr. F. A. W. Diesterweg.

Januar und Februar 1839.

Des neunzehnten Bandes der neuen Folge
erstes Heft.

Essen,
bei G. D. Bädeker.
1839.

I.

Ueber den Lehrgang des Religionsunterrichts in Volksschulen.

(Offenes Sendschreiben an den Herrn Oberprediger Dr. Lange in Burg.)

Mit lebhaftem Interesse habe ich in dieser Zeitschrift (Jahrg. 1836 Heft 2.) den Aufsatz gelesen, durch welchen Sie, verehrter Herr Bruder, Ihre Ansichten über den Religionsunterricht in der Volksschule veröffentlicht haben. Es hatte dies Interesse seinen Grund zwar zunächst und allermeist darin, daß Sie diesen wichtigen Gegenstand auf eine ansprechende und durchaus würdige Weise behandelt haben; dann aber auch darin, daß dieser im Vergleich mit andern Gegenständen des Elementar-Unterrichts in pädagogischen Blättern so selten besprochen wird. Diese Erscheinung glaube ich jedoch weniger aus einer tadelnswerthen Gleichgültigkeit gegen diesen Lehrgegenstand oder gar aus einer unverantwortlichen Geringschätzung desselben erklären zu müssen, als vielmehr aus einer nicht ganz ungegründeten Scheu und vornehmlich aus dem mehr oder weniger zum Bewußtsein gekommenen Gefühle, daß gerade dasjenige, worauf es dabei hauptsächlich ankommt, sich der specielleren Darstellung am meisten entzieht und wiederum als ein mehr Subjectives, Individuelles durch allge-

mein gültige Vorschriften weder bestimmt noch herbeigeführt werden kann. Der letzte, höchste Zweck alles Unterrichtes in der Religion ist ja doch ächte Religiosität, wahre Frömmigkeit, diese schönste Blüthe des Geistes, diese reine, heilige Stimmung des Gemüthes, diesen stillen, verborgenen Quell der süßesten Freuden, des erquickendsten Trostes in Andern zu erzeugen, zu pflegen, zu nähren. Dies vermag aber der Unterricht an sich, selbst der wohlgeordnete, übrigens zweckmäßige, entweder gar nicht oder doch nur sehr unvollkommen; dies vermag allein die den Unterricht belebende, erwärmende, befruchtende, heiligende eigene Religiosität des Lehrers. Wie dies aber geschehe, wie das heilige Feuer der Religiosität vom Lehrer in die Gemüther der Schüler hinüberströme und dort wieder Funken des Göttlichen wecke, das läßt sich als ein unendlich Feines, Sublimes, Geistiges nicht wohl zergliedern, darüber lassen sich als einem aus der besondern Eigenthümlichkeit Hervorgehendem keine allgemein gültigen Vorschriften aufstellen. Doch sollte man dabei allerdings nicht übersehen, daß die Erreichung jenes höchsten Zweckes beim Religionsunterrichte durch eine zweckmäßige Anordnung u. s. w. wesentlich gefördert werde und die Ansichten und Erfahrungen darüber zur weitern Anregung und zum gemeinen Nutzen austauschen. Sie, hochgeschätzter Herr Bruder, haben dazu durch Ihren Aufsatz in diesen Blättern den Anstoß gegeben, ausdrücklich dazu aufgefordert, und ich würde dieser Aufforderung bald nachher gefolgt sein, wenn nicht Ihnen bekannte Ursachen dies verhindert hätten. Nachdem Sie jedoch diese allgemeine Aufforderung im Namen des pädagogischen Publikums speciell an mich gerichtet haben, will ich denn, meinem Ihnen gegebenen Versprechen gemäß, nicht länger zögern, meine Ansichten wenigstens in Betreff eines Punktes in Ihrem schätzenswerthen Aufsatze in dieser Zeitschrift niederzulegen.

Sie haben den Gegenstand Ihres Aufsatzes der leichten Uebersicht wegen unter 4 Gesichtspunkten der Betrachtung vorgeführt. Sie weisen zuerst auf die Wichtigkeit des Religionsunterrichtes hin und beantworten dann die drei Fragen: „Was soll gelehrt werden?“ „Wie soll gelehrt werden?“ und „Wer soll den Religionsunterricht ertheilen?“ Meine Absicht geht nun für jetzt nur dahin, zur Beleuchtung des zweiten Punktes oder zur richtigen Beantwortung der Frage: „Was soll gelehrt werden?“ vielleicht Einiges beizutragen. Hierzu bestimmt mich zunächst die Rücksicht auf die mir durch die Einrichtung dieser Zeitschrift gesetzten Schranken und die damit verbundene Betrachtung, daß es bei dem großen Umfang des Stoffes wohl zweckmäßiger sein möchte, auf dies Eine etwas tiefer einzugehen, als Alles nur oberflächlich zu berühren; dann aber auch der Gedanke, daß die Beleuchtung gerade dieses Punktes am ehesten Frucht bringen dürfte.

Sie stellen folgenden Lehrgang für den Religionsunterricht in der Volksschule auf:

I. Vom 6ten bis 8ten Lebensjahre: Die Geschichte des Alten Testaments, mit Weglassung dessen, was für Kinder unpassend ist.

II. Vom 8ten bis 9ten Jahre: Die Lebensgeschichte Jesu.

III. Vom 9ten bis 10ten Jahre: Die Geschichte der Apostel.

IV. Vom 10ten bis 11ten Jahre: Kenntniß der biblischen Bücher, dem Namen, der Folge und ihrem allgemeinen Inhalt nach.

V. Vom 11ten bis 12ten Jahre: Erklärung der sonntäglichen Evangelien.

VI. Vom 12ten bis 13ten Jahre: Erklärung der sonntäglichen Episteln.

VII. Vom 13ten bis 14ten Jahre: Angemessener Abriß der Geschichte der christlichen Religion.

An diesem Lehrgange, den Sie mit geeigneten Bemerkungen begleiten, betrachte ich es zunächst als einen negativen Vorzug, daß Sie den systematischen, sogenannten Katechismus-Unterricht nicht aufgenommen, sondern ihn dem Katechumenen- und Konfirmanden-Unterrichte des Pfarrers vorbehalten haben. Man sollte wahrlich auch in dieser Hinsicht der Volksschule nicht mehr zumuthen, als sie ihrer Natur nach zu leisten vermag; sie hat genug, sie hat viel gethan, wenn sie ihre Zöglinge auf eine zweckmäßige Weise auf den Unterricht der Kirche theils vorbereitet, theils diese dabei fortdauernd unterstützt. Als einen zweiten Hauptvorzug Ihres Lehrganges sehe ich es an, daß Sie dabei auf Anschaulichkeit beim Religionsunterrichte ausgehen und als einen dritten, daß er sich an die Bibel hält. Was Sie hierüber in Ihrem Aufsatze selbst treffend bemerken, unterschreibe ich von ganzem Herzen.

Dagegen will es mir scheinen, daß Sie bei Ihrem Lehrgange zu viel Stufen annehmen. Hierdurch wird die Befolgung desselben, besonders in Schulen mit einem Lehrer, mindestens sehr erschwert. Der Lehrer erhält darnach bei dem Religionsunterrichte 7 Abtheilungen, von denen jede besonders unterrichtet werden muß. Dazu reicht entweder die Zeit, die ihm vergönnt ist, nicht aus, oder er kann nur einen zu geringen Theil derselben jeder einzelnen Abtheilung zuwenden. Dem Religionsunterrichte muß sich ferner der Lehrer möglichst mit ungetheilter Aufmerksamkeit, mit voller Seele widmen. Das wird ihm aber sehr schwer werden, wenn er $^6/_7$ seiner Schüler still beschäftigen muß. Da Sie endlich jeder Abtheilung ein von dem der andern streng geschiedenes Pensum zuweisen, so wird dadurch die nothwendige Wiederholung und Erweiterung derselben ausgeschlossen. Kinder, welche nur in den ersten

Schuljahren mit der Geschichte des A. T. bekannt gemacht worden sind, werden in den spätern die erforderliche Vertrautheit damit nicht besitzen und zu einem tiefern Auffassen derselben nicht gelangen.

Auch gegen das, was Sie jeder einzelnen Stufe zuweisen, muß ich mir einige Einwendungen erlauben.

So gern ich mit Ihnen die Geschichten des A. T. als den Anfangspunkt des Religionsunterrichts in der Volksschule betrachte, so sind doch Kinder von 6—8 Jahren noch nicht im Stande, die Geschichte des A. T. als solche aufzufassen, wie Sie dies zu fordern scheinen. Eben so wenig kann dem Kinde im 9ten Lebensjahre weder das erhabene Bild des Erlösers, noch der Entwickelungsgang seines Lebens zur einigermaßen genügenden Anschauung gebracht werden, was mir doch für das christliche Leben von so unendlicher Wichtigkeit zu sein scheint.*) Beides wird also, wie ich glaube, den spätern Schuljahren vorzubehalten sein. Auch besorge ich, daß der Hauptzweck des Religionsunterrichts darunter leiden müsse, wenn Kinder vom 10ten bis 11ten Lebensjahre lediglich damit beschäftigt werden, sich die Kenntniß der biblischen Bücher, ihrem Namen, ihrer Folge und ihrem Hauptinhalte nach anzueignen, da bei ihnen eine speciellere Bekanntschaft mit denselben weder vorausgesetzt, noch wegen der Kürze der dazu bestimmten Zeit und ihrer Bildungsstufe erzielt werden kann. Die Behandlung der sonntäglichen Episteln, welche Sie der sechsten Stufe zuweisen, ist für die Volksschule, besonders bei manchen dieser Lehrabschnitte, mit so großen Schwierigkeiten begleitet, daß ich schon aus diesem Grunde wenigstens nicht ein ganzes Jahr allein hierzu bestimmen möchte.

---

*) Es wird nicht nöthig sein, diese beiden Behauptungen psychologisch zu begründen.

Doch tadeln ist leichter, als besser machen. Das fühle ich auch hier sehr lebhaft. Um mich nun Ihnen gegenüber, geschätzter Herr Bruder, gegen den Vorwurf der Tadelsucht zu verwahren, werde ich das Letztere doch versuchen müssen. Ich erlaube mir daher einen andern Lehrgang zur Prüfung vorzulegen. Es wird derselbe von mir bei der Anleitung der hiesigen Seminaristen zu Grunde gelegt und eben darum in der Uebungsschule des Seminars befolgt. Er beruht im Wesentlichen auf denselben Principien und Ansichten, wie der Ihrige und trifft in manchen Stücken mit dem Ihrigen zusammen; doch dürfte er vielleicht in der weitern Ausführung dem geistigen Entwickelungsgange des Kindes, so wie der innern Organisation der Volksschule angemessener sein. Dankbar werde ich es indessen anerkennen, wenn ich von Ihnen oder Andern auf die Mängel, die ihm gewiß noch ankleben, aufmerksam gemacht und zur Beseitigung derselben in den Stand gesetzt werde.

Indem ich mich bei Aufstellung dieses Lehrganges zwar zunächst von der Rücksicht auf den Entwickelungsgang des kindlichen Geistes leiten ließ, so glaubte ich doch der leichteren Anwendung wegen, wie schon angedeutet, die Rücksicht auf die Einrichtung unserer Volksschule nicht aus dem Auge verlieren zu dürfen. Beide Rücksichten lassen sich nun auch, wie es mir scheint, recht wohl vereinigen. Unsere Volksschule zerfällt gewöhnlich in drei Klassen. Die Unterklasse umfaßt meist Kinder vom 6ten oder 7ten bis zum 9ten Lebensjahre, die Mittelklasse Kinder vom 9ten bis 11ten Jahre, und die Oberklasse Kinder vom 11ten bis zum 14ten Lebensjahre. So erhalte ich denn auch für den Religionsunterricht 3 verschiedene Stufen.

I. Die Unterklasse.

(Kinder vom 7ten bis zum 9ten Jahre. Zwei Stunden wöchentlich.)

Zwar lebe ich der Ueberzeugung, daß die zarte Pflanze der Religiosität recht frühe in den dann noch lockern, em-

pfänglichen Boden des kindlichen Gemüthes gepflanzt werden, daß dies eigentlich schon vor der Schule im elterlichen Hause geschehen müsse; doch hat mich die Erfahrung gelehrt, daß ein darauf abzweckender Schulunterricht nicht sogleich beim Eintritte des Kindes in die Schule mit dem rechten Erfolge angefangen werden könne. Es findet dann noch nicht das dazu erforderliche trauliche Verhältniß zwischen Lehrer und Schülern Statt, und es fehlt diesen, besonders wenn das Haus für die geistige Entwickelung derselben zu wenig gethan hat, noch zu sehr an der nöthigen Regsamkeit des Geistes und an Sprachfertigkeit. Ich halte daher die sogenannten Sprechübungen für eine nothwendige Vorbereitung auf den Religionsunterricht in der Schule, indem sie den Geist des Kindes vielfach anregen und diesem die erforderliche Sprachfertigkeit verschaffen. Die Sprechübungen bieten aber auch außerdem dem umsichtigen, frommen Lehrer mannigfaltige Gelegenheiten und ungesuchte Veranlassungen zu Andeutungen und Hinweisungen dar, welche geeignet sind, das religiöse Gefühl zu wecken und zu beleben, *) so daß sie auch darum als die zweckmäßigste Vorbereitung auf den ersten Religionsunterricht, der sich die Belebung des frommen Gefühles zum Zwecke setzt, angesehen werden können. Da nun zu solcher Vorbereitung ungefähr ein Schuljahr erforderlich sein wird, so erhalte

*) Es verdient in dieser Hinsicht Denzel's Anschauungsunterricht im dritten Theile seiner Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre beachtet zu werden. Der religiöse Geist, welcher ja das ganze Leben in der Schule durchdringen, heiligen soll, wird sich bei mehr als einem Lehrgegenstande hie und da auf eine ungezwungene, ungekünstelte Weise äußern, wenn er nicht absichtlich zurückgedrängt wird. Wohl möchte man Manchen, welche dies aus einer übertriebenen Furcht vor verderblicher Vermischung der Lehrgegenstände oder unzeitigen Störungen thun, mit dem Apostel zurufen: „Den Geist dämpfet nicht!“

ich für die erste Stufe des Religionsunterrichtes Kinder vom 7ten bis zum 9ten Lebensjahre.

Betrachte ich nun die Stufe geistiger Entwickelung, auf welcher Kinder in diesem Lebensalter stehen, so finde ich als hervorstehend ein etwas geübtes Anschauungs- und Vorstellungsvermögen, eine lebhafte Einbildungskraft, ein leicht auffassendes Gedächtniß und ein sehr erregbares Gefühl. Der Verstand ist noch sehr wenig ausgebildet, und die Vernunft schlummert noch.*) Sehe ich auf die Umgebungen, in denen das Kind bisher gelebt hat, so sind es hauptsächlich die Familie, der Wohnort, die Natur. Hiernach nun, denke ich, muß sich der erste Religionsunterricht richten, hieran anknüpfen, und es ergeben sich daraus folgende Hauptforderungen an denselben. Er sei vor allen Dingen anschaulich; er wende sich an das Gefühl; er präge dem Gedächtnisse religiöse Wahrheiten ein als Aussaat für's künftige Leben; er entlehne seinen Stoff aus der Umgebung des Kindes, aus dem Familienleben, aus der Natur, die so unendlich viel Anziehendes für dasselbe hat.

Diesen Anforderungen zu genügen, stelle der Lehrer mit den Kindern trauliche, väterliche Unterredungen an über Gegenstände, Erscheinungen und Veränderungen in der Natur (z. B. Blumen, Bäume, Thiere, Gewitter, Schnee, Kälte, Jahreszeiten ꝛc.), um ihnen daran die Macht, Weisheit und Güte Gottes zu veranschaulichen oder sie ihnen auch als Sinnbilder sittlicher Wahrheiten darzustellen und die entsprechenden Gefühle und Vorsätze bei ihnen hervorzurufen. Er knüpfe ähnliche Gespräche an über Begebenheiten, welche sich in dem Lebenskreise der Kinder so eben zugetragen haben (Feuersbrunst, Todesfall, entdeckter Dieb-

*) Ich nehme bei dieser Darstellung auf die neue psychologische Ansicht oder Entdeckung von Benecke und Herbart nach keine Rücksicht.

stahl u. s. w.) und suche dadurch die Empfindungen des Mitleids, der Theilnahme, der Liebe zum Guten und des Abscheu's vor dem Bösen zu beleben, aber auch darin das Walten der Vorsehung erkennen zu lassen. Der Lehrer erzähle ferner den Kindern einzelne Geschichten des Alten Testaments, welche nach Inhalt und Darstellung leichtfaßlich sind und sich an das Familienleben anschließen (Züge aus dem Leben der Patriarchen, die Geschichte Joseph's, Jugendgeschichte Mosis, Ruth u. s. w.) und mache endlich die Kinder mit denjenigen Zügen aus dem Leben des Erlösers bekannt, in denen sich besonders die Milde, Freundlichkeit, Menschenliebe desselben, sein Gehorsam, seine Ergebenheit im Leiden und seine Hoheit als Sohn Gottes spiegelt. Dabei suche der Lehrer die durch seine Unterredungen und Erzählungen hervorgebrachten Eindrücke dadurch zu verstärken und zu befestigen, daß er dem Gedächtnisse der Kinder entsprechende Bibelsprüche und Verse einprägt.

Um recht viele Anknüpfungspunkte für seinen Unterricht zu haben, schließe sich der Lehrer dabei an das natürliche und kirchliche Jahr an. Er beginne im Frühling und lasse in den Blüthen und Liedern desselben, in der Fülle des Sommers und im Reichthum des Herbstes die Kinder die Güte und Freundlichkeit des Herrn recht oft sehen und schmecken, damit das Gefühl derselben ihren Herzen unvertilgbar eingepflanzt werde, und auch in den Erscheinungen des Winters lasse er sie seine väterliche Fürsorge dankbar wahrnehmen. Daneben erzähle er vom Frühling bis zum Herbste die bezeichneten Geschichten des A. T., mit der Geschichte der Schöpfung beginnend, von Advent bis Ostern Züge aus dem Leben Jesu mit weiser Berücksichtung der kirchlichen Zeiten und Feste, und lasse kein passendes Ereigniß in seiner Umgebung zu dem angegebenen Zwecke unbenutzt vorübergehen. Bei dem Reichthum und der Mannig-

faltigkeit des sich darbietenden Stoffes kann es nur erwünscht und außerdem in mehr als einer Hinsicht vortheilhaft sein, daß sich auf die angedeutete Weise für diese Stufe zwei Cursus bilden, die sich gegenseitig ergänzen.

Auf diesem Wege wird gewiß, sofern er nur recht gewandelt wird, das religiöse und sittliche Gefühl der Kinder geweckt, belebt werden und zu einer gewissen Stärke gelangen, worauf es doch in diesem Lebensalter vor Allem ankommt. Die Kinder werden außerdem angeleitet und gewöhnt, in dem großen Buche der Natur zu lesen, darin die Stimme ihres Gottes zu vernehmen und auch in den Begebenheiten ihres Lebens eine höhere und tiefere Bedeutung zu finden, als leider so Viele. Sie werden in den Geschichten des Alten Testaments das Familienleben im Lichte der Religiosität anschauen und durch die Erzählungen aus dem Leben Jesu, ihrem Standpunkte angemessen, mit Verehrung und Liebe gegen den Erlöser erfüllt werden. Sie werden endlich durch das Anschließen des Unterrichtes an die kirchlichen Zeiten und Feste für das kirchliche Leben frühzeitig vorbereitet werden und auch in ihrem Gedächtnisse einen Schatz kurzer Kernsprüche und kräftiger Liederverse für den späteren Unterricht und das künftige Leben niederlegen. *)

---

*) Indem ich hiermit die Darstellung meines Lehrganges für die erste Stufe des Religionsunterrichts schließe, fühle ich, daß ich dabei in Betracht des Ortes etwas ausführlich geworden bin. Diese Ausführlichkeit glaube ich jedoch dadurch rechtfertigen zu können, daß gerade dieser Theil des Religionsunterrichts, soviel ich weiß, noch am wenigsten auf eine entsprechende Weise bearbeitet worden ist und daß derselbe mir gerade von der allergrößesten Wichtigkeit zu sein scheint. Ja, ich besorge sogar, daß zur gehörigen Begründung und Veranschaulichung meiner Darstellung eine noch größere Ausführlichkeit nothwendig gewesen wäre. Sollten diese kurzen Andeutungen sich der Zustimmung Sachkundiger zu erfreuen haben, so wäre ich daher nicht abgeneigt,

II. Die Mittelklasse.

(Kinder vom 9ten bis zum 11ten Lebensjahre.
Wöchentlich 4 Stunden.)

Es wird jetzt vorzüglich auf Folgendes ankommen. Der Blick des Kindes wird über den engen Kreis des Familienlebens und seiner bisherigen Umgebung hinaus zu erweitern sein, damit es die sonstigen Lebensverhältnisse vom religiösen und sittlichen Standpunkte aus betrachten lerne. Der Einbildungskraft werden zahlreiche warnende wie ermunternde Beispiele vorzuführen sein, welche zugleich der in dieser Lebensperiode gewöhnlich erwachenden Vernunft, als sittlicher Urtheilskraft, einen angemessenen Stoff zur Uebung darbieten. Das Kind wird mehr als bisher auf das Walten der Vorsehung in dem Leben der Menschen und auf die geschichtlichen Offenbarungen Gottes hinzuweisen sein. Durch alles dieses wird dem religiösen und sittlichen Gefühle fortwährend stärkende Nahrung darzureichen und der Wille entschiedener auf das Gute zu richten sein.

Dazu eignet sich gewiß nichts besser, als die biblischen Geschichten in einer reicheren Auswahl. Da die Kinder nun auch eine gewisse Fertigkeit im Lesen erlangt haben, so werde ihnen eine zweckmäßige Zusammenstellung derselben in die Hand gegeben. Der Lehrer schließe sich bei Behandlung derselben ebenfalls an die kirchlichen Zeiten an. Er behandle im Sommer die Geschichten des A. T. und von Advent bis Pfingsten die des N. T.*) Er erhält so

zunächst diesen Theil des Religionsunterrichts in der Volksschule einer wiederholten Bearbeitung zu unterwerfen und diese als Leitfaden oder Handbuch für den Lehrer zu veröffentlichen. — Bei Darstellung der folgenden Stufen kann ich kürzer sein, weil da der Weg schon vielseitiger angebahnt ist.

*) Der Herr Seminar=Director Zahn in Meurs hat seine biblischen Historien, die überhaupt recht zweckmäßig bearbei-

auch für diese Stufe einen doppelten Cursus, und es wird ihm dadurch möglich, seine Schüler mit den vorzüglichsten biblischen Geschichten so vertraut zu machen, wie dies aus mehr als einem Grunde wünschenswerth ist.

Ueber die Art der Behandlung kann ich mich hier nicht weiter aussprechen.

In einer Stunde wöchentlich mache der Lehrer außerdem die Kinder zur näheren Vorbereitung auf die folgende Stufe mit dem Namen und der Reihenfolge der biblischen Bücher bekannt, übe sie im Aufschlagen einzelner Stellen, lese mit ihnen leichtere historische Abschnitte, besonders aus den Evangelien, um sie zum Gebrauche der heiligen Schrift anzuleiten und sie mit der Sprache der Bibel vertrauter zu machen.

III. Die Oberklasse.

(Kinder vom 11ten bis zum 14ten Lebensjahre. Wöchentlich 4 bis 5 Stunden.)

Auf dieser Stufe wird es die Aufgabe des Religionsunterrichts sein, den Kindern bei ihrer fortgeschrittenen Entwickelung alles das zu geben, was ihnen zu einer richtigen und tiefern Auffassung des Christenthums förderlich sein kann; sie anzuleiten, wie sie auch späterhin ihre religiösen Bedürfnisse befriedigen können; sie namentlich dem kirchlichen Leben noch mehr zuzuführen; sie, um es kurz zu sagen, zu einem religiösen, christlichen, kirchlichen Leben in der Zukunft zu befähigen, darauf vorzubereiten.

Zu diesem Zwecke bleibe der Lehrer nicht, wie bisher, bei der Betrachtung einzelner biblischer Begebenheiten stehen, sondern er gebe jetzt Geschichte, die Geschichte des Reiches Gottes, so weit sie in der Bibel enthalten ist.

---

tet sind, ebenfalls nach diesem Gesichtspunkte geordnet. Doch kann der Lehrer diesen auch beim Gebrauche einer andern Bearbeitung leicht beobachten.

Sofern es die Umstände gestatten, setze er dieselbe bis auf unsere Zeit fort, um so die Vergangenheit an die Gegenwart zu knüpfen. Er führe weiter die Kinder zu einer vertrauteren Bekanntschaft mit der heiligen Schrift, damit diese ihnen das Buch des Lebens werde und bleibe. Um ihnen den Gebrauch derselben zu erleichtern, mache er sie mit dem Schauplatze der heiligen Begebenheiten, dem heiligen Lande und den wichtigsten Eigenthümlichkeiten des jüdischen Volkes in einer geordneten Zusammenstellung bekannt. Er lese mit ihnen zur Vorbereitung auf die öffentliche Gottesverehrung wöchentlich die kirchlichen Perikopen, wenigstens die Evangelien, und öfter auch kräftige Kirchenlieder auf eine erbauliche Weise und schließe sich überhaupt wieder, soviel als möglich, bei seinem Unterrichte an die kirchlichen Zeiten an.

Da nach meiner Annahme die Kinder 3 Jahre in der Oberklasse verweilen, so würde etwa folgende Anordnung zu treffen sein. Alle 3 Jahre hindurch werde in einer Stunde am letzten Wochentage das sonntägliche Evangelium in bezeichneter Weise gelesen, um auf die Predigt des göttlichen Wortes am Tage des Herrn vorzubereiten und die Anhörung derselben zu erleichtern. Durch die öftere Wiederkehr dieser Abschnitte wird dem Lehrer Gelegenheit gegeben, den Reichthum derselben vor den Kindern zu entfalten und tiefer einzudringen. Außerdem werde in einem Jahre in 2—3 Stunden wöchentlich die biblische Geschichte als Geschichte des Reiches Gottes behandelt. Es werde damit wiederum nach Ostern oder Pfingsten begonnen und bis zur Adventszeit der Entwickelungsgang des Reiches Gottes während des alten Bundes nach den verschiedenen Zeiträumen übersichtlich dargestellt. Daran knüpfe sich in der Adventszeit die Betrachtung der Kindheitsgeschichte des Erlösers. Von Weihnachten bis Ostern folge die Darstellung seines öffentlichen Lebens bis zu seinem Tode nach

einer chronologischen Reihenfolge der einzelnen Begebenheiten,*) um sowohl den Gang seines heiligen Lebens, als auch seinen erhabenen Charakter, sein hehres, leuchtendes Bild in möglichster Klarheit hervortreten zu lassen. Von Ostern bis Pfingsten werden die Erscheinungen des Auferstandenen, die Himmelfahrt und die Ausbreitung des Reiches Gottes durch die Apostel in ähnlicher Weise behandelt.**) Daneben werde während dieses Jahres eine Stunde wöchentlich zur Betrachtung des heiligen Landes verwendet. In einem anderen Jahre sei die Bibelkunde in 2—3 Stunden wöchentlich Gegenstand des Unterrichtes. Von Ostern oder Pfingsten bis Advent werden die alttestamentlichen Bücher ihrem Hauptinhalte nach kennen gelernt und aus den wichtigeren nichthistorischen zugleich einzelne Stellen und Abschnitte zur Veranschaulichung und zur Erbauung gelesen und memorirt. Von Advent bis Ostern werde dann eben so das Neue Testament behandelt. Gleichzeitig können in einer Stunde wöchentlich die faßlicheren Episteln abwechselnd mit den vorzüglicheren Liedern des Gesangbuches zur Belehrung und Erbauung dienen. Dasselbe geschehe auch im dritten Jahre in einer Stunde wöchentlich. In den übrigen Stunden erzähle der Lehrer die wichtigsten Begebenheiten aus der Geschichte der christlichen Kirche bis auf unsere Zeiten.***) Sollten dies Letztere Zeit und Umstände nicht gestatten, so wechsele der Lehrer jährlich mit dem, was für jedes der beiden andern Jahre bestimmt ist.

---

*) Nach Heß, Hase oder Neander.

**) Es werden bei Behandlung der Geschichte des Reiches Gottes die einzelnen Abschnitte größtentheils von den Kindern zu Hause zur Vorbereitung auf die Unterrichtsstunde in der Bibel gelesen, damit sie sich zugleich gewöhnen, die heilige Schrift als Erbauungsbuch zu gebrauchen.

***) Etwa nach Leipold oder Sackreuter.

Ich schließe mit dem Wunsche, daß diese unbedeutenden Zeilen nach der von Ihnen, geschätzter Herr Bruder, gegebenen Anregung eine weitere Veranlassung werden mögen, daß erfahrene, sachkundige Männer in dieser vielgelesenen Zeitschrift ihre Ansichten darüber mittheilen, wie das Reich Gottes in den Herzen der Kinder auf eine erfolgreiche Weise zu gründen und aufzubauen sei und drücke Ihnen aus der Ferne die Hand.

Schütz.

Soest, den 16. August 1838.

II.

Ueber Methode — insbesondere des Sprach-Unterrichts.

(Vergl. „Bemerkungen über Elementarunterricht.“ Rheinische Blätter, des XVII. Bandes 3. Heft.)

„Für alle Lektionen ohne Ausnahme verlangen wir eine totale Beherrschung des Stoffs von Seiten des Lehrers.“
Diesterweg, Wegweiser. 2. Aufl. I. S. 32.

Wahrheiten von Bedeutung muß man so oft wiederholen, bis die Menschen sie anerkennen und sich danach richten. Wer Etwas zu sagen hat, der darf des Redens nicht gleich müde werden; wer Etwas darzustellen hat, der thut wohl, es von dieser und jener Seite, in diesem und jenem Lichte zu zeigen; — mit welchen Ohren man seine Worte anhört, mit welchen Augen seinen Gegenstand ansieht, das kann er ohnehin zum Voraus nicht eben auf's Genaueste berechnen.

Darum —: nicht um Herrn Diesterweg's treffende und beherzigenswerthe „Bemerkungen" zu widerlegen, zu berichtigen, zu würdigen; sondern um der guten Sache und um — der Einigung willen, wohl auch zur Verständigung über Becker's und Wurst's Ansichten, den Sprachunterricht betreffend, werde ich die folgenden Worte niederschreiben. Ich hoffe, wir sind im Grunde einig, Herr Diesterweg und wir, die wir Becker folgen: über unsere Zwecke und Absichten gewiß — über die Wahl und die Anwenduug der Mittel wahrscheinlich.

Methode, Lehrmethode, Unterrichtsmethode! Jeder Lehrer gebraucht diese Wörter; ihr Begriff scheint einfach und klar zu sein: die Verfahrungsweise (beim Lehren, beim Unterrichten). Aber ein unbewußtes oder halbbewußtes, ein absichtloses und darum ungeregeltes Verfahren dürfte schwerlich den Namen eines methodischen verdienen. Methode ist ein in bestimmtester Absicht, oder nach bestimmtem Zwecke geregeltes Verfahren (zu lehren, zu unterrichten).

Daß der Lehrer sich des Endzwecks seines Unterrichts deutlich bewußt sei, ist dann die erste und gerechteste Forderung; durch den Endzweck des Unterrichts ist zunächst die Wahl des Unterrichtsgegenstandes und ohne Zweifel auch die Behandlung desselben nothwendig bedingt. — Vielleicht dürfte man die Forderung eines methodischen Verfahrens in allgemeiner und besonderer Rücksicht betrachten, und demnach Lehr- und Unterrichtsmethode unterscheiden. Lehre ist das Allgemeine, Unterricht das Besondere; für Lehre ist überhaupt nur der Mensch empfänglich, Unterricht ist Lehre hinsichtlich eines bestimmten Menschen, über einen bestimmten Gegenstand. Bei Festsetzung der Lehrmethode wäre es die Menschennatur im Allgemeinen, was man zu berücksichten hätte; bei der Unterrichtsmethode kommen Individualitäten (bestimmter Schüler) und Objekte (bestimmte Lehrgegenstände) in Betracht. Naturgemäß-

heit der Lehre sowohl als des Unterrichts ist eine Forderung, die sich gleichsam von selbst versteht. Die Lehrmethode (allgemeine Methodenlehre) hat die Natur des Schülers als allgemeine Menschennatur; die Unterrichtsmethode (Methode z. B. des Sprach-, des Religionsunterrichts) hat auch die Natur des Lehrobjekts im Auge. In Rücksicht auf die Natur des Subjekts, des Schülers, kann es nur Eine Methode geben; es ist, allgemein festgesetzt, diejenige, die überall den natürlichen Gang verfolgt, den der menschliche Geist in seiner Entwickelung nimmt. Was der Natur des Objekts gemäß ist, läßt sich vielleicht in einzelnen Fällen schwer entscheiden; dagegen aber dürfte es eben so wenig in einzelnen Fällen jederzeit leicht sein, gleich zu bestimmen, was der Natur des Subjekts gemäß zu halten sei, da über die Menschennatur im Ganzen genommen eben so viel des leidigen Streitens gewesen ist, und noch ist, als über die Natur und das Wesen manches Objekts, z. B. der Sprache. Können wir etwa ganz genau und bestimmt angeben, wie sich die Anlagen, Vermögen, Kräfte des Menschen entwickeln; — in welcher Weise sie sich ausbilden und stärken? Ist das ein Gegenstand einfacher, leichter Beobachtung, oder sicherer, unzweideutiger Erfahrung? Entwickeln sich die Anlagen des Menschen überhaupt von selbst, rein aus sich, ohne Zuthun? stärken sie sich nicht durch Erfassen, Ergreifen, Festhalten der Objekte? Und kommen dabei nicht diese Objekte sehr in Betracht? — Allerdings sind z. B. die grammatischen Ansichten bei verschiedenen Gelehrten sehr verschieden und widersprechen oft einander. Es ist ein Uebelstand auch für den Unterricht; aber er wird bleiben, so lange wir gezwungen sind, den Lehrgegenstand bei dem Unterrichte nur irgend zu berücksichtigen. Und hierzu sind wir gezwungen, so lange nicht eine Bildungsmethode ausfindig gemacht wird, die rein subjektiv, bloß auf die Na-

tur des Schülers berechnet daſtände, unbekümmert um ein Lehrobjekt und seine Natur. Da eine solche Lehrmethode nicht zu denken, am wenigsten als eine gründlich bildende und praktische zu denken ist, so wird immer wieder die Natur des Lehrobjektes, es werden folgeweise die Verschiedenheiten der Ansichten darüber, es werden namentlich die Verschiedenheiten der grammatischen Ansichten über die Muttersprache in Betracht gezogen werden müssen — die Schwierigkeit bleibt die alte.

Daß der Endzweck alles Unterrichtens und jedes einzelnen Unterrichts die Geistesbildung des Schülers sein soll, wagt in unseren Tagen kein denkender Schulmann zu bestreiten (wenn auch eine Legion gedankenloser Lehrer nichts davon begreift). Die erste Frage wäre demnächst: Wie ist überhaupt die Methode des Unterrichts so einzurichten, daß vor Allem jener Endzweck erreicht werde?

Die Antwort, allgemein, ist bereits oben ausgesprochen: „Verfolge den natürlichen Gang, den der menschliche Geist bei seiner Entwickelung nimmt" — also auch: „Gehe überall von der Anschauung aus — von der sinnlichen oder von der inneren, ja nach der Natur des Gegenstandes — laß den Schüler selbstthätig sein, laß ihn, so viel als möglich, die Natur des Objekts auf dem einfachsten Wege entdecken und finden", daß seine Kraft sich entwickeln, üben und stärken möge. — Diese Grundregel der Methode aber muß an bestimmten Gegenständen (Lehrobjekten) in Anwendung gebracht werden, und daraus ergibt sich die Methode für einen bestimmten Lehrgegenstand, eine gewisse, bestimmte Methode, z. B. des Sprachunterrichts — welche Benennung aber keine andere Bedeutung haben kann als: die Weise, wie die allgemeinen Grundsätze der Methodik auf diesen Gegenstand anzuwenden seien. Diese sind das Vorausgesetzte, worüber kein Zweifel sein darf; bei ihrer praktischen Anwendung

kommt zuerst und zunächst das Wesen und die Natur des Lehrobjekts in Betracht. Dieses Objekt ist — hier im Gegensatze betrachtet, zum Subjekte — ein Feststehendes, Unveränderliches, Bleibendes; das Subjekt, der zu bildende Schüler, ist ein Wandelbares, Lebendes, Thätiges — Werdendes. Es soll ergreifen, auffassen —; das Objekt soll ergriffen, aufgefaßt werden, doch so, daß darunter seine Natur, seine Wesenheit nicht zu Schaden komme. Das Objekt muß bleiben, was es ist, es darf durch die Methode nicht leiden, nicht verändert, nicht ausgereckt, nicht beschnitten werden; die Methode muß sich nach der Natur des Gegenstandes richten. — Doch nicht bloß in dieser negativen Weise hat der letztere Satz Bedeutung; er enthält auch die Weisung: Laß den Schüler den Gegenstand so anschauen, wie er ist, wie er sich dem, der ihn erkennt, seinem Wesen nach darstellt. Daß man auf geradem Wege, auf lückenlosen Stufen zu dieser Erkenntniß des Gegenstandes führen müsse, versteht sich von selbst; aber eben dieser Weg geht aus der Natur des Gegenstandes hervor, und nur die Verfolgung desselben führt den Schüler dahin, daß er sich seiner Erkenntniß bewußt werde, d. i. wahrhaft an geistiger Kraft oder an Bildung durch den Unterricht gewinne. —

Ob man nun den Lehrgang mit zur Methode rechnet, oder nicht; ob man sagt: die Methode, oder bloß: der Lehrgang des Unterrichts muß dem Gegenstande gemäß eingerichtet werden — es handelt sich um einen Ausdruck; aber ungehörig, und dem Sprachgebrauche zuwider ist es keineswegs, den Lehrgang zur Methode zu zählen, ja als den integrirendsten Theil derselben zu betrachten. Heißt doch Methode (Μέθοδος) eigentlich nichts Anderes als Führung, Leitung auf einer Bahn; Mitweg, nach Schwarz, der die Erklärung hinzufügt: mit der Natur (des Schülers, oder des Gegenstandes?) oder via et

ratio nach Niemeyer, der (Grundſ. d. Erz. Thl. II. §. 3, Anmerk.) die Methode zugleich für den kürzern Weg (nach Quintilian: via compendiaria) hält, und erkärt: Jede richtige Methode muß sich auf die Natur des Lehrobjekts gründen.

Wenn Wurſt ſagt: „Die Methode muß der Sprache, nicht die Sprache der Methode angepaßt werden“, ſo läßt ſich dieſer Ausſpruch aus mehrfachen Rückſichten als wahr, und praktiſch anwendbar rechtfertigen. Auch die „Bemerkungen“ Dieſterweg's laſſen ihm, a. a. O. S. 293 der Rh. Bl., Gerechtigkeit widerfahren. Ich glaube aber nicht, daß wir aus jenem Satze ſchließen dürfen, Wurſt habe feſtgeſetzt: „Die Methode muß ſich nicht nach dem Subjekte richten, ſondern nach dem Objekte.“ Denn abgeſehen, daß Wurſt nur von der Methode des Sprachunterrichts ſpricht (alſo keine Regel für die Methode im Allgemeinen feſtſetzen will), ſo heißt der angezogene Satz doch nur: 1) Dem Weſen des Stoffs (der Sprache) ſoll nicht durch die Methode (des Sprachunterrichts) Zwang geſchehen; vielmehr ſoll 2) die Methode (des Sprachunterrichts) dem Weſen des Stoffs (der Sprache) gemäß eingerichtet werden. Mag Wurſt auch ſagen: Die Methode richte ſich nach der Natur des Gegenſtandes der Methode; ſo ſchließt dieſer Satz doch den andern: „er darf ſich nicht nach der Natur des Schülers richten“ eben ſo wenig ein, als der Ausſpruch: „die Methode ſoll ſich nach dem Subjekte richten“ den Satz enthält: „die Methode ſoll auf das Lehrobjekt gar keine Rückſicht nehmen.“ — Wurſt ſpricht aber namentlich und ausdrücklich von dem Sprachunterrichte.

Am wenigſten iſt von dem Sprachunterrichte, wenn er der Natur des Lehrobjekts gemäß ertheilt wird, zu fürchten, er möge der Natur des Subjekts widerſtreben. Es hat mit dem Sprachunterrichte eine ganz andere Bewandt-

niß, wie mit jedem andern Unterrichte; was für jenen gilt, das gilt nicht für jeden andern. Es gibt Lehrgegenstände, die für das individuelle Bedürfniß des Schülers zugerichtet, umgeändert, eingeengt, beschnitten, beschränkt werden dürfen, unbeschadet des Endzwecks des Unterrichts — nicht so der Sprachunterricht. Das Wesen, die organische Gestaltung der Sprache liegt tief begründet in dem Wesen, in der Natur des menschlichen Denkens. Versteht man unter dem Sprachunterricht (wie Becker und Wurst) die Anleitung, die Sprache verstehen zu lernen, sich ihrer bewußt zu werden, so ist die Sprachlehre nothwendig Denklehre, reinste, eigentlichste, natürlichste, unmittelbarste Denklehre — Denken über das Denken. Die Bildung und Entwickelung des Subjekts ist eine nothwendige Folge der Erkenntniß des Objekts, und ergibt sich so zu sagen von selbst, natürlich und sicher. Ja, die Natur des Subjekts kann nur in der des Objekts erkannt werden; was der Natur der letztern gemäß ist, das muß auch der Natur des erstern gemäß sein. Die Rede ist der Gedanke selbst, der sinnlich gewordene Gedanke, die Sprache die äußerliche Erscheinung des menschlichen Geistes. „Man hat immer gesagt, der Sprachunterricht könne zur Entwickelung des Denk- und Urtheilsvermögens benutzt werden: aber der Unterricht in der Muttersprache soll nicht zu diesem Zwecke bloß benutzt werden; er fordert, wenn er, wie es die Natur der Sache fordert, zunächst und vorzüglich zum Verstehen führet, nothwendig und schon an sich diese Entwickelung. Der Lehrer der Volksschule kann den Unterricht in der Muttersprache und die Entwickelung des Denkvermögens, wenn er bei beiden auf naturgemäße Weise verfahren will, nicht von einander trennen. Wie Gedanke und Rede innerlich Eins sind: so müssen auch der Unterricht in der Muttersprache und die Entwickelung des Denk-

vermögens Eins sein.“ *) Diese einfach wahren Worte enthalten, denke ich, eine gute Rechtfertigung des Ausspruchs: die Methode soll der Sprache angepaßt werden, soll sich nach der Sprache richten. Keineswegs ist damit gesagt, daß jede Darstellung der Sprache, als eines organischen Baues, auch schon an und für sich ein zweckmäßiges methodisches Verfahren enthalte. Herr Diesterweg unterscheidet mit Recht, und auf treffende und höchst beachtenswerthe Weise, das wissenschaftliche und das elementarische Verfahren beim Unterricht; sehr ungleich der gemeinen Ansicht, die das Oberflächliche, Mechanische dem Wissenschaftlichen entgegenstellt. Versteht man unter wissenschaftlichem Vortrage einen Vortrag, der Forschung und Bereicherung der Wissenschaft zum Zwecke hat, so gehört gewiß ein solcher nicht in irgend eine Schule; nennt man jeden gründlichen Unterricht auch einen wissenschaftlichen, so gehört derselbe auch in die Elementarschule. — Becker hat sehr wohl erkannt, daß der Sprachunterricht für Schüler anschaulich, elementarisch müsse eingerichtet werden. „Die Methode (sagt er a. a. O.) fordert mit Recht, daß man überall von der Anschauung und, wenn der Gegenstand einer sinnlichen Darstellung fähig, von einer sinnlichen Anschauung ausgehe. Nun ist die Sprache, als sinnlicher Ausdruck der Gedanken, zwar ein Gegenstand der sinnlichen Anschauung; aber der Laut, den wir sinnlich anschauen, ist nur die äußere Erscheinung des Gedankens, der nicht sinnlich angeschaut wird; er hat nur eine Bedeutung und kann nur verstanden werden durch den Gedanken, den er ausdrückt.“ Der Sprachunterricht kann daher nicht von einer sinnlichen, er muß von einer innern Anschauung ausgehen. „Das Kind denkt und spricht zuerst, ohne noch zwischen Denken und Sprechen zu unterscheiden und

*) K. F. Becker, über die Methode des Unterrichts in der deutschen Sprache.

ohne sich bei dem Sprechen auch des Denkens bewußt zu werden. — Erst später wird das Kind gewahr, daß bei dem Sprechen in seinem Innern Etwas vorgeht, was mit dem Sprechen zwar immer verbunden, aber doch etwas Anderes ist und auch außer dem Sprechen Statt finden kann und wirklich Statt findet. Es wird gewahr, daß mit seiner Rede, die es hört, in seinem Innern ein Gedanke — ein Urtheil — und mit dem Worte eine Vorstellung — ein Begriff — verbunden ist; und unterscheidet den Gedanken und den Begriff, die es in seinem Innern auffasset, von der Rede und dem Worte, die es mit dem Gehörsinne auffasset. Es hat nun eine innere Anschauung seiner Gedanken und Vorstellungen und ist nun im Stande, seine eigenen Gedanken und Vorstellungen eben so, wie die Dinge, die sich seinen äußern Sinnen darbieten, zum Gegenstande seiner Betrachtung zu machen. Diese innere Anschauung der eigenen Gedanken und Begriffe und die Betrachtung ihrer Verhältnisse ist es nun, zu welcher der Schüler zuerst soll angeführt, und vermittelst derer ihm ein vollkommenes Verständniß seiner Muttersprache soll aufgeschlossen werden. Der Grundsatz der Methodik, daß man den Schüler selbst das, was er lernen soll, müsse finden lassen, kann bei dem Sprachunterrichte nur dann in Anwendung gebracht werden, wenn man den Schüler anführt, seine eigenen Gedanken anzuschauen und mit dem innerlich angeschauten Gedanken die sinnlich angeschaute Rede zu vergleichen u. s. w."

Wie Becker nach diesen Ideen den Sprachunterricht in Schulen einzuführen wünscht, das hat er hinreichend in mehreren Aufsätzen über die Methode des Sprachunterrichts ausgesprochen. Selbst in Elementarschulen soll das Denkvermögen des Schülers dadurch entwickelt und gestärkt werden, daß er über die Sprache denkt. Aber er muß zuvor durch die Sprache denken gelernt haben. Nur das,

was in dem Geiste des Schülers vorhanden ist, kann durch die innere Anschauung zum Bewußtsein gefördert werden. Die Sprache muß in dem Kinde vorhanden sein, ehe dasselbe sich ihrer als eines in ihm Wohnenden bewußt werden kann. Die Sprache soll anfangs bloß praktisch (späterhin theoretisch-praktisch) zum Verständniß gebracht d. i. bloß geübt werden. Eine bloß praktische Uebung ist aber durchaus keine mechanische; der Mensch spricht überhaupt nicht mechanisch, sobald er denkt was er spricht. Wem es einmal nicht gegeben ist, seinem Schüler die Sprache zum klaren Bewußtsein zu bringen, der begnüge sich mit geordneten Uebungen des Sprachgefühls. Ueber die Nothwendigkeit, dem Schüler erst den Besitz der Sprache zu verschaffen, ehe man ihm zumuthen kann, sich derselben als eines lebendigen Ganzen bewußt zu werden, glaube ich mich hinreichend in der Einleitung zu dem „Leitfaden für die Sprachbildung" ausgesprochen zu haben. Ich weiß, man genehmigt die Sprachübungen des Buches, aber man läugnet die Möglichkeit, dem Schüler die Elementarschule späterhin wirklich zum deutlichen Bewußtsein, zur innern Anschauung der Sprache zu verhelfen, die man ihn verstehen gelehrt hat.

Ein Unterricht, der seiner Natur nach die Kräfte des Schülers überschreitet, ist ein schlechter, oder vielmehr, er verdient gar nicht Unterricht genannt zu werden. Die gesundeste, kräftigste Nahrung schwächt den Körper, statt ihn zu nähren und zu stärken, wenn die Verdauungsorgane noch zu jung, zu ungekräftigt sind zum Werke der Verarbeitung. Aber der Mensch soll auch nicht zu lange Säugling bleiben; die süße Muttermilch soll, sobald die Natur es zuläßt und fordert, mit konsistenterer Nahrung vertauscht werden, damit der Körper an Kraft und Wachsthum gewinne. Auch glaube man nicht, wohl daran zu thun, wenn man die natürliche Kost durch künstliche Zube-

reitungen, durch Ueberzuckerung oder gar durch Würzen geeigneter und annehmlicher zu machen sucht; dergleichen Zuthaten erschlaffen die Organe, erzeugen Unverdaulichkeit, Aufgeblähtheit, verderben das Verdauungsvermögen. In gleicher Weise soll auch der Unterricht die geistige Nahrung des Menschen nicht zu lange süße Milch bleiben, noch jemals überzuckert und versüßt, oder sonst mit Unverdaulichkeiten gewürzt, dem Schüler geboten werden. Der Unterricht muß jederzeit des Schülers ganze Kraft in Anspruch nehmen, wenn er gedeihlich und wahrhaft stärkend werden soll; zumal der Sprachunterricht, die einfachste, natürlichste Nahrung, gesundes hausbackenes Brod.

Daß sehr viele Lehrer die Betreibung des Sprachunterrichts auf naturgemäßem Wege für unendlich schwierig halten, hat seinen Grund nur darin, daß es ihnen selbst an einer gründlichen Erkenntniß des Lehrobjekts fehlt. Würde ihnen der Gegenstand selbst möglichst klar und durchsichtig geworden sein, so würden sie auch keinen Augenblick in Zweifel bleiben, ob sie es so oder so mit demselben machen sollten. Freilich ist es eben kein Kinderspiel, sich ein wissenschaftliches System zu eigen zu machen; und der müßte zuvor die Natur des Gegenstandes erkannt haben, der von vorn herein den Nutzen seines Studiums deutlich erkennen wollte; an äußerer Anregung, an Ermuthigung von außen her fehlt es auch bis jetzt häufig, aber daß bei der althergebrachten Weise, in der Sprachlehre zu unterrichten, an den Endzweck alles Unterrichts, an die formale Geistesbildung des Schülers wenig oder gar nicht zu denken sei, müßte doch leicht erkannt werden und zu dem Wunsche führen, sich nach etwas Besserem umzusehen.

So wahr es ist, daß das Wissen allein noch nicht zu einer guten Methode verhilft, so ist doch die Forderung unerläßlich, daß es dem Lehrer an einer gründlichen Erkenntniß des Lehrobjekts nicht fehlen dürfe. „Docendo

discimus“ — das ist ganz gewiß ein wahrer, aber auch ein sehr häufig mißverstandner und mißdeuteter Satz. Wer sich erst lehrend Kenntniß seines Lehrgegenstandes zu erwerben gedenkt, der ist sehr übel berathen. Der Lehrer soll höher, sehr viel höher stehen, als der beste seiner Schüler. Er soll seinen Wirkungskreis überschauen, und dazu gehört ein höherer Standpunkt. Von der Erreichung des Endzwecks alles Unterrichts wird bei dem Lehrer nicht die Rede sein können, der weder die Natur des Schülers, noch die Natur des Lehrobjekts gründlich erkannt hat. Wenn wir in den Seminarien die Zöglinge den Weg führen, den sie künftig einmal wieder ihre Schüler führen sollen, wenn wir sie dabei auf den Weg aufmerksam machen, so ist das recht gut; aber wir wollen nicht glauben, damit genug, oder nur recht viel gethan zu haben. Denn der tüchtige Lehrer soll nicht bloß wissen, welchen Weg er geht, sondern auch warum er ihn geht; er soll sich nicht blindlings bewegen, wie das Roß in der Mühle, — oder mechanisch, wie das Rad in dem Geleise der Eisenbahn: er soll bewußt, selbstthätig, selbstständig wirken; er soll Geist und Leben fördern, und dazu muß er selbst Geist und Leben haben. Ein bloßer Praktikant im Schuldienst ist ein elendes, unglückliches Wesen, dem seine Arbeit und das Leben zur Plage wird, der andere Menschen beneidet, und sich nichts davon träumen läßt, wie glücklich ein Mensch sich fühlen kann, daß er ein Lehrer ist. Er ist nicht der edeln Begeisterung fähig, die dem Lehrerstande so sehr Noth thut, die ihm so sehr zu wünschen wäre. Zu wünschen! denn ein Lehrer, der es einmal so weit gebracht hat, daß er begeistert ist für sein Geschäft, für sein Wirken, der ist geborgen für sein Leben lang. Begeisterung treibt zur Anstrengung, zum Fleiße, zur Ausdauer; sie ist zugleich Tochter und Mutter des bessern Wirkens; ein Mann, der nichts Tüchtiges zu leisten vermag, ist ihrer nicht fähig,

und wer ihrer durchaus nicht fähig ist, wird nimmer etwas Tüchtiges zu leisten vermögen.

Die alte Methode, die Sprache zu lehren, war für den schlechten Lehrer unendlich leicht, denn sie war mechanisch und geistlos eine Armseligkeit; für den Schüler aber, der Talent, Leben, Geist hatte, war sie unendlich schwer. Der Sprachunterricht war ihm ein dunkles Labyrinth, in dem er wandelte, unwissend, nach welcher Gegend er sich kehre, wo er Eingang und Ausgang zu suchen habe. Und wenn ihn der sichere Ariadnefaden der sogenannten Grammatik auch endlich zum Ausgange d. i. zum Ende des Buches leitete: die Räume, die er durchschritten hatte, waren ihm nicht vor die Anschauung gekommen, und nur Namen hatte er gewonnen. Die Sprache — dieses einfache und großartige Gebäude — wie führten die alte Grammatik und ihre Lehrer es dem Schüler vor Augen? Nicht in der Wirklichkeit, kaum in dürftigen Grund- und Aufrissen, die mitunter von sehr ungeschickten Händen angefertigt waren. Tausend Balken, Pfosten, Sparren wurden benannt, auch wurde wohl angegeben, wo eins in das andere gefügt sei, und wie die Verbindung heiße: nur das erkannte der Schüler nicht, wie denn daraus ein Gebäude entstehe, wie das Einzelne zu dem Ganzen gehöre und das Ganze bilde, so daß auch das Kleinste nicht ohne Bedeutung, ohne Beziehung zum Ganzen bliebe.

Die Sprache ist eine herrliche Pflanze, die sich aus sich selbst entwickelt und gestaltet hat; ihr Wesen ein lebendiger, organischer Bau. Da kommen die Herren und bringen euch Wurzeln und Holz und Rinden und Blätter, und legen Faser an Faser, Stückchen an Stückchen, und geben jeder Kleinigkeit einen Namen; aber wie diese Nichtigkeiten ein Wesen waren, eine schöne lebendige Pflanze mit Wachsthum und innerer Lebenskraft, das wird euch nie und nimmer klar. Sie halten's wie Mephistopheles:

„Wer will was Lebendiges erkennen und beschreiben,
Sucht erst den Geist heraus zu treiben,
Dann hat er die Theile in seiner Hand —
Fehlt leider! nur das geistige Band.“

Wer nicht die Natur, das innere Wesen, den organischen Bau der Sprache erkannt hat, dem ist es höchstens möglich, mit abgerissenen Theilen des Stoffs nützliche Uebungen für die geistige Bildung des Schülers anzustellen und den Sprachunterricht zur Entwickelung der geistigen Kraft des Schülers zu benutzen. Aber der Sprachunterricht soll mehr leisten. Er soll selbst Entwickelung der Denkkraft sein; die Erkenntniß des Gegenstandes, das Bewußtwerden des Objekts soll diese Entwickelung als etwas Nothwendiges mit sich führen; Sprachunterricht und Entwickelung des Denkvermögens sollen nicht als zwei verschiedene Gegenstände von einander geschieden werden. Geschieht die Trennung doch, so wird weder der Unterricht in der Muttersprache, noch die Entwickelung des Denkvermögens auf die einzig richtige, auf die naturgemäße Weise betrieben; weder hier noch dort ist an eine eigentliche Methode zu denken; für eine vollständige Bildung des Denkvermögens werden eitel aphoristische Uebungen desselben an die Stelle gesetzt; und der Sprachunterricht ist weiter nichts, als eine unübersehbare Sammlung solcher Denkübungen, wenn er sich nicht gar zu einer Wort- und Regellehre gestaltet, und den Sinn des Schülers umnebelt und verdumpft, statt ihn zu erhellen und aufzuklären.

Aber, entgegnet man mir immer wieder, es geht einmal nicht an, es ist zu schwierig, die Sprachlehre so einzuführen, wie du es wünschest.

Geht es wirklich nicht an? —

Und doch sprechen Erfahrungen dafür, daß es angeht. Viele meiner ehemaligen Schüler haben mir die Versicherung gegeben, daß sie mit dem überraschendsten Erfolge

die bessere Methode eingeführt haben. Ich selbst habe noch vor kurzer Zeit 6—8 Knaben aus einer Elementarschule einige Wochen lang nach Becker'schen Grundsätzen in der Sprachlehre unterrichtet; der Anfang ist immer am schwierigsten, denn es gilt die Schüler zur innern Anschauung zu gewöhnen, aber ich habe keine Schwierigkeit verspürt, und die Knaben wurden so sehr von Lernbegier erfüllt, daß sie mich um Lehrstunden quälten. — Ich habe von einem verdienstvollen Gymnasiallehrer, einem denkenden und verständigen Manne — W. in E. — unaufgefordert die Versicherung erhalten, daß der Sprachunterricht nach der von mir angegebenen Weise eingeführt, höchst erfreuliche Resultate zu bringen vermöge. Der Mann hat sich meines Leitfadens in einer der untern Klassen des Gymnasiums bedient, und die Mühe nicht gescheut, die Schüler Alles selbst finden und entdecken und an Tausenden von Beispielen üben zu lassen. Der Erfolg war nothwendig: die Schüler gewannen von Tag zu Tage mehr Gewandtheit und Geläufigkeit im Ausdrucke, klares Verständniß der Sprache, und durch die naturgemäße Entwickelung des Denkvermögens eine überraschende Kräftigung des Geistes.

Ich wollte, kein Lehrer entgegnete mir, daß in solchen einzelnen Fällen die Liebe zur Sache, die Begeisterung, der Eifer das Meiste thue. Es wäre an der Zeit, sich einmal allgemein für den Gegenstand zu begeistern, und es ist nicht schwer. Scheut einmal nicht Schweiß und Mühe und Anstrengung — es ist ein für alle Male — verwendet eure freien Stunden darauf, reicht der Tag nicht zu, arbeitet bis in die Nacht hinein, ruht und rastet nicht, bis ihr euch eine gründliche, umfassende Kenntniß des Gegenstandes zu eigen gemacht habt! Mag's euch auch eben nicht leicht mit ihm werden, doch ist er zu bewältigen; und sicher! ihr werdet Genugthuung für eure Mühe haben; ihr werdet lieb gewinnen, was ihr mit Anstrengung

erworben habt; macht euch keine Sorgen, daß die Früchte eures Fleißes ausbleiben werden für eure Schule. Wenn dein Schüler sich von Tag zu Tag verwandelt; wenn er gespannte Aufmerksamkeit und freudiges Interesse zeigt bei deinem Unterricht; wenn das Band seiner Zunge sich löset, daß er leicht und freier redet; wenn seine Wange zu glühen beginnt vor Lernbegier, sein Auge zu dürsten nach Erkenntniß; wenn er unbefangen und fester sich an dich schließt, und dich höher schätzt und viel mehr liebt als zuvor; wenn Geist und Leben mehr und mehr aus seinen Zügen, aus seinen Augen spricht: dann wird es dir selbst im Busen warm, und du preisest dich glücklich, daß du ein Lehrer bist.

Das sind die Stunden des Lohnes für ein paar Dutzend halbdurchwachter Nächte; und wahrlich! du hast ihn nicht zu theuer erkauft, diesen Lohn; es ist ein reichlicher.

F. C. Honcamp.

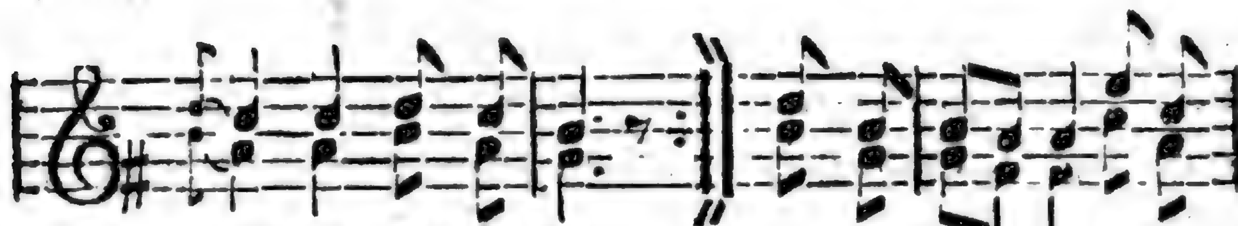
III.

Ueber das Volkslied, bei Gelegenheit der Anzeige von: „Die deutschen Volkslieder mit ihren Singweisen von L. Erk und W. Irmer. Erstes Heft. Berlin, Plahn'sche Buchhandlung, 1838. (Preis 8 gGr.)

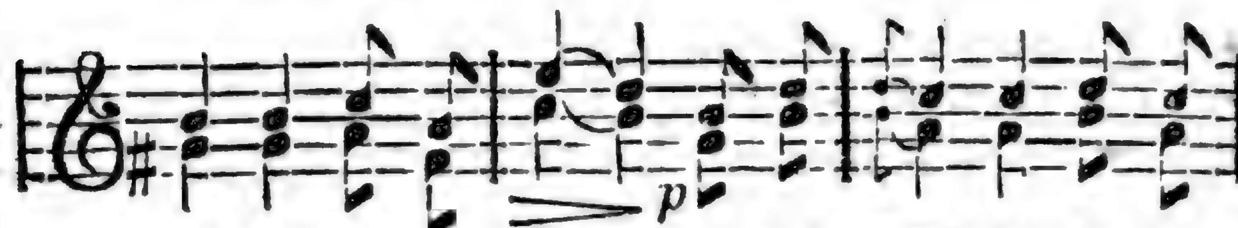
Die Haupteigenthümlichkeit dieser Liedersammlung liegt in der Allgemeinheit ihres Zweckes. Es sollen die hier zusammengestellten Volksgesänge nicht bloß Einigen zum Studium und zur Ergötzung dienen; sie sind für's ganze Volk be-

stimmt, daß Jeder nach dem Maße seiner Bildung sich daran belehre, erfreue und erquicke. Man sieht leicht ein, daß es keine leichte Aufgabe ist, eine Sammlung dieser Art zu veranstalten. Je umfassender der Zweck derselben, desto größer muß die Beschränkung in der Auswahl der Lieder sein. Nicht ist schon dadurch ein Lied zur Aufnahme geeignet, daß es irgendwo als Volkslied aufgezeichnet ist; nicht dadurch, daß es unter besondern Umständen einmal vom Volke gesungen wurde; auch nicht dadurch, daß es eben jetzt vielfach gehört wird, denn das Volk singt auch schlechte Lieder: aufgenommen kann nur das werden, was sittlich rein, was poetisch und musikalisch bedeutsam, leicht singbar und von allgemeinem, dauerndem Interesse ist. So mühsam aber eine solche Sammlung, so wichtig erscheint sie mir auch.

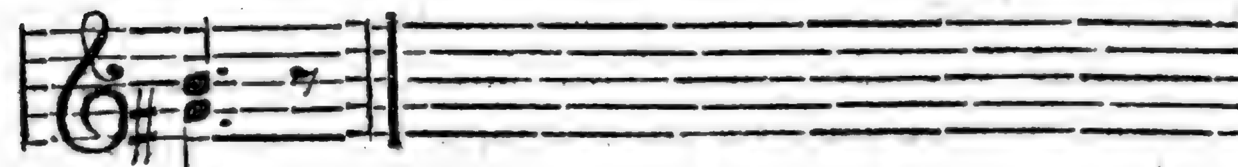
Dichter und Musiker sollen an Volksliedern und Volksweisen den Volkston studiren. Wie dankbar müssen sie sein, wenn ihnen das gesammelt und gesichtet in die Hände gegeben wird, was sie sonst vereinzelt suchen müßten! Denken wir ferner an die Salon's der vornehmen Gesellschaft. Es frägt sich freilich, ob unsere Volkslieder, diese einfachen, schmucklosen Naturkinder, neben den geputzten Figuren aus dem „Vampyr" und „Robert dem Teufel" überall ohne Mühe Zutritt finden dürften; aber man muß ihnen wenigstens den Weg zu bahnen suchen. Ist dies erst geschehen, so wird man die anspruchslosen Kinder nicht wieder hinausweisen. Es ist ja außer Zweifel, daß ein schönes Volkslied, einfach und innig, wahr und treu in Wort und Weise, lebendigen Anklang in jedem nicht ganz verschrobenem Gemüthe finden müsse, z. B. dieses:

So viel Stern' am Himmel ste - hen, an dem
so viel Schäflein als da ge - hen, in dem

güld'nen, blauen Zelt; so viel Vö - gel als da
grünen, grünen Feld;

flie - gen, als da hin und wieder flie - gen: so viel



Mal sei du ge - grüßt, so viel Mal sei du ge-



grüßt.

Gewiß hat die vornehme Gesellschaft Ursache, für solche Gaben dankbar zu sein; gewiß ist ein Büchlein wichtig, das dergleichen Gaben bringt. Dasselbe läßt sich in Bezug auf alle übrigen Kreise höher Gebildeter sagen. Am entschiedensten stellt sich mir aber die Wichtigkeit einer guten Sammlung von Volksliedern heraus, wenn ich alle

Uebrigen im Volke, die große Mehrheit derjenigen, denen keine höhere Bildung als die der Elementarschule zu Theil wird, das eigentliche Volk, in's Auge fasse, und zwar nicht die Kinder, sondern die Erwachsenen. Wer den Gang und die Resultate der Volksgesangbildung, wie sie durch die Schulen angestrebt ist, kennt, wird mir beistimmen. Es sei mir erlaubt, meine Ansicht näher zu erörtern.

Unsere Kinder singen in den Schulen geistliche und weltliche Lieder. Was die Uebung des geistlichen Liedes betrifft, so glaube ich, daß die Zwecke, welche damit verbunden sind, im Ganzen und Allgemeinen wenigstens annäherungsweise erreicht werden. Anders ist es mit dem weltlichen Liede. Wir haben eine große Täuschung in dieser Hinsicht erlebt. Nicht als ob die Kinder beim Singen jener schönen Lieder, wie wir sie Nägeli, Gersbach, Harder und vielen Anderen verdanken, leer ausgingen; Gott bewahre! — aber wenn aus den Kindern Leute geworden sind, so singen sie die allermeisten dieser Lieder nicht mehr, ja man möchte sagen, es verstumme der letzte Ton davon, wenn das Kind den ersten Schritt in das Leben thut. Als man weltliche Lieder in die Schule aufnahm, da hoffte, da erwartete man, daß diese Lieder späterhin im Volke wiederklingen und die Gassenhauer verdrängen würden. Das war die Täuschung. Jetzt wissen wir's anders. Hundert Mal hörte ich Handwerksburschen, Soldaten, Schnitter, Winzer, Bergleute, und namentlich auch das junge Landvolk, wie es sich zur Winterzeit in den Spinnstuben versammelt, singen, aber auch von den allerbekanntesten und schönsten unserer Schullieder habe ich nur äußerst selten eines vernommen. Andere haben dieselbe Erfahrung gemacht, und wenn es Ausnahmen gibt, so sind sie spärlich genug. Das Volk singt die Schullieder nicht.

Worin liegt aber die Ursache dieser befremdenden Erscheinung?

Sie liegt nicht, wie Manche meinen, darin, daß die Schullieder eben Schullieder sind. Zwar bemerkt man oft an Knaben, die eben erst aus der Schule entlassen sind, ein angelegentliches Bemühen, es aller Welt bemerklich zu machen, daß sie nicht mehr zu den Kindern gehören, wobei sie denn eine gewisse Geringschätzung gegen Schulbücher, Schularbeiten und alles Andere, was mit der Schule zusammenhängt, zeigen zu müssen glauben; allein das geht schnell vorüber, denn wie die Leibeslänge des Burschen zunimmt, verschwindet für ihn die Gefahr, zu den Kindern gezählt zu werden, und er fühlt, daß er keiner künstlichen Mittel mehr bedürfe, diese Gefahr abzuwenden. Er schämt sich seines Knabenstandes nicht mehr, weil er eben aufgehört hat, ein Knabe zu sein. Er zeigt, wenn er sonst gut erzogen ist, die alte Pietät gegen die Schule, ja wohl eine innigere als früher, und es ist nichts in ihm, was ihn bestimmen könnte, die Schullieder darum nicht zu singen, weil er sie in der Schule gelernt hat. Aber er singt sie doch nicht.

Auch in der Musik der Schullieder liegt, wenigstens im Allgemeinen, die Ursache nicht, daß sie vom Volke verworfen werden. Es ist nicht zu leugnen, daß in den Schulen manche bedeutungslose Melodie, so wie manche viel zu künstliche Composition mit unterläuft; auch muß zugestanden werden, daß noch an vielen Orten der dreistimmige Kindergesang geübt wird, was allerdings ein Weg ist, den Knaben die Sache zur Last zu machen, und überhaupt dem Schulliede den Weg in's Volk zu sperren; allein es ist doch die Zahl der Schulen, wo nur gute, volksmäßige Melodien, deren wir ja so viele haben, gesungen werden, und zwar nur zweistimmig, die bei Weitem überwiegende. Und dennoch singt das Volk diese Lieder nicht!

Das Volk verwirft zwar in der Regel jede schlechte Melodie, aber es nimmt darum nicht jede gute auf.

Uebereinstimmend damit ist auch eine andere Erfahrung. Man hat nämlich guten Volksmelodien, zu denen das Volk schlechte Texte, oder doch solche, die für die Jugend nicht passen, sang, andere, für Jung und Alt geeignete Texte untergelegt und sie dann durch die Schulen zu verbreiten gesucht; aber das Volk hat sie in dieser Gestalt nicht wieder als die seinigen anerkannt.

Der Inhalt unserer Schullieder sperrt ihnen den Weg in das Volk. Dies wird sogleich klar, wenn man diese Lieder mit denen vergleicht, welche das Volk am liebsten und häufigsten singt. Welche Unterschiede in den Gegenständen der einen und der andern Gattung!

Das Volk besingt nicht die Natur, sondern das Menschenleben. Darin laufen alle Beobachtungen zusammen. Also nichts von der Herrlichkeit des Sonnenaufgangs, der Größe der Sternenwelt, der Majestät des Meeres; nichts von Frühlingsfreude, Herbstlust, Waldnacht, Mondscheinglanz, Quellengeriesel, Blattgeflüster, wenn nicht diese Gegenstände etwa bloß den Hintergrund zu Bildern aus dem Monschenleben machen. So sucht man das schöne Lied von Nägeli: „Goldne Abendsonne“ — vergeblich unter den Liedern des Volks, weil eben die Abendsonne hier die Hauptsache ist; dagegen ist: „Guter Mond, du gehst so stille“ durch ganz Deutschland verbreitet, weil der Mond nur in Bezug auf ein Verhältniß des Menschenlebens angeredet wird.

„Guter Mond, du darfst es wissen
Weil du so verschwiegen bist,
Warum meine Thränen fließen —
— — — — — — —
— — — — — — —
Mond, du Freund der reinen Triebe,

Schleich dich in ihr Zimmer ein;
Sag' es ihr, daß ich sie liebe," u. s. w.

Als ein zweites Beispiel dieser Art führe ich ein Lappländisches Volkslied an. Es ist „an das Rennthier" gerichtet, und nach den ersten Strophen scheint es auch dem Rennthiere ausschließlich zu gelten; daß dem aber nicht also sei, das zeigen die weiterhin folgenden Worte:

„Auf, Rennthierchen, liebes, lauf,
Fliege, fliege, deinen Lauf,
— — — — — — — —
Ob ich meine Liebe seh' —" u. s. w.

Solcher Beispiele ließen sich viele anführen. Ausnahmen gibt es nun allerdings, aber ihre Zahl ist gering, und manche Ausnahme ist nur eine scheinbare. Letzteres gilt unter andern von dem allbekannten:

„Ein Käfer auf dem Zaune saß; brumm, brumm!
Die Fliege, die darunter saß; summ, summ!
Fliege, willst du mich heirathen?
Ich habe noch drei Dukaten —" u. s. w.

In der Brautbewerbung des Käfers zeigt sich nämlich sogleich die Uebertragung menschlicher Lebensverhältnisse auf die Thierwelt, die auch in den folgenden Strophen mit ergötzlichem Humor durchgeführt ist. Genau genommen kann daher dies Lied gar nicht zu den Naturliedern gerechnet werden, und dies ist bei mehreren anderen der Fall. Wer sich durch eigene Beobachtung nicht überzeugen konnte, wie sehr im Volksliede die Natur gegen das Menschenleben zurücktrete, der blättere gedruckte Sammlungen durch. Mir liegen im Augenblicke außer dem hier zu beurtheilenden Werke, Herders „Volkslieder" die „Bardale", Kretzschmar's „Volkslieder" und Silcher's „Volkslieder" vor. Herder hat unter 162 Nummern kaum vier oder fünf, welche ausschließlich die Natur besin-

gen, und dasselbe Verhältniß findet sich in den andern Sammlungen. Wie ganz anders stellt sich dagegen das Resultat, wenn ich eine unserer schätzbarsten Sammlungen von Schulgesängen, die von Abela, zur Hand nehme! Da haben unter 180 Nummern 52 die Natur zum Gegenstande. — Soll man nun eine Anklage gegen das Volk wegen Mangel an Sinn für die Natur erheben? Dies würde sehr ungereimt sein. Erstlich geht daraus, daß das Volk die Natur wenig oder gar nicht besingt, noch nicht hervor, daß ihm der Sinn für die Natur fehle; nur die Folgerung dürfen wir machen, daß der Sinn des Volkes weniger lebendig für die Poesie der Natur, als für die Poesie des Menschenlebens sei. Wenn nun aber der Kreis der Anschauungen und Meinungen, der der Bedürfnisse und Bestrebungen des Volks ein engerer ist, als der der höher Gebildeten, so mag es uns nicht wundern, wenn es auch der seiner stärkeren Empfindungen ist, und wenn das Volk daher in seinen Liedern bei dem Nächstliegenden stehen bleibt. Dazu kommt noch, daß allerdings die Natur auch gar unpoetische Seiten hat, und daß es gerade das Loos des Volkes ist, diese kennen zu lernen. Wohl singt ein Dichter von den bereiften Bäumen:

„Von unten auf bis oben aus,
Auf allen Zweigelein,
Hängt's weiß und zierlich, zart und kraus
Und kann nicht schöner sein."

und ein anderer:

„Auch sieht mich Alles freundlich an,
Den Schmuck des Winters angethan,
Der Fluß, gepanzert, weiß und hart,
Der krause Wald, der blinkend starrt. —"

aber so singt nicht der Handwerksbursche, der bei zwanzig Grad Kälte im dünnen Frack, mit leerem Magen und

leerem Beutel, einen weiten, öden Wald durchwandern muß.

Es ist die Poesie des Menschenlebens, die den Volksliedern ihr Dasein gibt. Aber keineswegs umfassen diese Lieder das Menschenleben in all' den Erscheinungen, denen eine poetische Ansicht abgewonnen werden kann.

Ausgeschlossen sind namentlich fast alle Lieder, die sich auf bestimmte Berufskreise beziehen. Da haben die guten Dichter Hirtenlieder, Fischerlieder, Drescherlieder, Mäher-, Spinner-, Weber-, Schornsteinfeger- und Nachtwächterlieder*) für das Volk gemacht, und die Tonsetzer haben sie in bester Meinung componirt, aber freilich nur die Kinder singen sie, die Erwachsenen nicht. — Nun möchte es zwar nicht befremdlich scheinen, daß der Hirt nicht Lust hat, mit dem Fischer ein Fischerlied zu singen, oder der Köhler mit dem Bleicher ein Bleicherlied; aber ist es nicht auffallend, daß die Hirten selbst in der Regel keine Hirten-, die Bleicher selbst keine Bleicherlieder singen?

Ich meine nicht. So viel Poetisches auch eine Beschäftigung haben mag: für den, der sie nicht aus Liebhaberei treibt, sondern aus Nothwendigkeit, geht die Poesie, wenn nicht ganz, doch zum größten Theile verloren. Es fehlt in keinem Berufskreise an Mühe und Last, an Sorge und Noth, und diese dunkeln Seiten des Lebens werfen nur zu viel Schatten auf die hellen. Das Element der Poesie ist die Freiheit. In der Arbeit aber, sofern sie gethan werden muß, ist Unfreiheit.**) Ist nun der Ar-

---

*) Jene Lieder erinnern an das „Gebet für einen Dachdecker, während er vom Thurm fällt", und an jenes geistliche Lied „gegen den Baumfrevel."

A. D.

**) Ob daher wohl in irgend einer Schule die Knaben mit wahrem Gefühl singen:

beitende äußerlich unfrei, so will er wenigstens in Gedanken frei sein; er flüchtet sich also auf das Gebiet der Phantasie, die Dichtkunst reicht ihm freundlich die Hand und das Gedicht stellt sich im Gesange dar. Wie könnte da des Liedes Gegenstand das Holz, das Metall, die rohe Naturkraft sein, womit der Arbeitende eben ringt? oder wie die an sich noch so schöne Umgebung, in der das Ringen Statt findet? oder wie endlich das Ringen selbst? Wohl scheint z. B. etwas Zauberisches darin zu liegen, in der Kühle des Abends, bei der stillen Mondeshelle, auf dem glänzenden Wasserspiegel im Fischerkahne dahin zu gleiten; aber für den Fischer von Profession ist solche Wasserfahrt Arbeit, und vor der Arbeit schwindet der Zauber. Darum singt er zwar im schaukelnden Kahne, aber er singt nicht vom schaukelnden Kahne; er singt vom Feldmarschall Blücher, vom alten Feldherrn, von der Liebe Leid und Lust u. s. w. Ist aber die Arbeit gethan, und es umgibt ihn daheim eine frohe Gesellschaft, so singt er wiederum keine Fischerlieder, denn er will eben einmal von Kahn und Ruder, von Angeln und Reusen, von Hechten und Krebsen nichts wissen: er will Mensch sein, nicht Fischer.*) Eben so ist es die Hauptsache noch in vielen an-

---

„O, wie ist es schön
In die Schule geh'n."

und wie es weiter heißt. ? Es ist ein schlechtes Lied, pure Prosa. Göthe sagt: ein politisch Lied — ein schlechtes Lied. Dies ist nicht wahr; es gilt z. B. nicht von Lützow's wilder Jagd, nicht von der Marseillaise. Aber: ein Schullied — ein schlechtes Lied, ist gewiß wahr.

A. D.

*) Eben darum liegt in dem satyrischen Liede: A B C D E F G u. s. w. viel mehr Poesie als in dem prosaischen: „Ich bin ein Lehrer, will ein Lehrer sein." Dergleichen Zeug singen gewiß poetische Naturen nicht.

A. D.

dern Lebenskreisen. Umgekehrt hat man oft die Bemerkung gemacht, daß Personen, welche geistig arbeiten, besonders solche, welche sich mit Gegenständen der Phantasie vielfach beschäftigen, wie Dichter und Musiker, sich in den Zeiten der Erholung wohl absichtlich von solchen Gegenständen losreißen und sich ganz und gar materiellen Genüssen hingeben. Der Mensch lebt in Gegensätzen, und er strebt nach Ergänzung, indem er aus einem in den andern übergeht.

Ein Uebergangsglied von den Liedern, welche das Volk verwirft, zu denen, welche es am häufigsten singt, bilden die Jägerlieder. Einerseits nämlich ist in der Jägerei so viel Poetisches, daß davon auch derjenige, der nie jagte, durch die bloße Beschreibung im hohen Grade erregt werden kann, während sie, wie bekannt, den Jägern selbst oft zur Leidenschaft wird; andererseits aber liegt sie der Mehrheit des Volks doch wieder zu fern, als daß es von ihrem Reize recht lebendig durchdrungen werden könnte, besonders in unsern Tagen, wo die Jagd sehr gesunken ist. So erklärt sich's denn, daß wir zwar Jägerlieder im Munde des Volks finden, daß ihrer aber verhältnißmäßig nicht viele sind, und daß sie auch nicht mit Vorliebe gesungen werden.

Es sind also Gegenstände von allgemein menschlichem Interesse, welche das ganze Volk besingt, aber auch diese wieder mit großer Auswahl fern bleibt, was in seiner nächsten Beziehung nur als Bedingung zur Erhaltung des physischen Daseins erscheint, also namentlich der Ackerbau mit allen seinen Nebenzweigen. Daher singt das Landvolk nicht nur keine Fischer-, Schiffer-, Bergmanns- und ähnliche Lieder, sondern auch keine Lieder vom Pflügen, Säen, Ernten, Dreschen u. s. w. Es faßt nur den Ernst dieser Beschäftigungen auf, und mag dieselben daher zwar gern religiös im Choral, aber nicht weltlich im figurirten Liede besingen. Ausgeschlossen

bleiben auch die rein materiellen Genüsse des Lebens. Alle Welt ißt z. B. gern Kartoffeln, und wirklich haben wir auch ein Kartoffellied, — „Schön röthlich die Kartoffeln sind und weiß, wie Alabaster" — das auch wiederholt componirt ist; aber gewiß ist dies Lied nie vom Volke gesungen worden. Eine Ausnahme scheinen die Weinlieder zu machen. Wäre es aber der materielle Genuß des Weintrinkers, der diese Lieder hervorgerufen hat, so müßte das Volk — von der studirenden Jugend spreche ich nicht — auch Bierlieder haben, von denen mir jedoch nichts bekannt ist.*) Die Ursache muß also in etwas Anderem liegen, und sie liegt darin, daß der Wein „des Menschen Herz erfreut", d. h. einen Zustand herbeiführt, in dem das Gemüth für den Reiz, den die höhern Güter des Daseins gewähren, eine gesteigerte Empfänglichkeit besitzt. Und diese höhern Güter des Lebens machen eben den Gegenstand der allermeisten Volkslieder aus, oder vielmehr die Sehnsucht nach ihrem Besitze, die Freuden ihres Genusses, die Kämpfe um ihre Erhaltung, die Schmerzen um ihren Verlust. Das Volk singt von Liebe und Treue, von Freundschaft, Kameradschaft, Vaterland, Freiheit, Heldenthum und Allem, was sonst noch in diesen Kreis gehören mag. Die Lieder von der Liebe der Geschlechter machen die bei Weitem größere Mehrzahl aus, wobei freilich und natürlich manches Gemeine und Niedrige mit unterläuft. — Unter den Liedern dieser Gattung finden sich viele „lustige Geschichten", voll Witz und Laune, in denen der keckste Spott sein Wesen zu treiben pflegt. Den Liebesliedern folgen die Soldatenlieder. Diese haben darum so viel Anklang im Volke, weil in unsern Tagen jeder Gesunde Soldat ist, und weil das ächte Soldatenlied so viele Saiten des Gemüthes berührt. Denn der Soldat singt nicht von blanken Waffen,

*) Krambambuli! rc. A. D.

muthigen Rossen, überhaupt nicht von dem äußern Glanze seines Standes und von dem, was man den Dienst nennt; er singt von Scheiden und Meiden, von Blut und Tod, von Sieg und Freiheit und Ruhm, von Heimkehr, Wiedersehn und Liebesglück.

Eine dritte, gemischte Klasse bilden nun alle übrigen Lieder. Die am meisten hervortretenden Arten sind: 1) allgemeine, ernste Vaterlandslieder, jedoch in sehr geringer Anzahl, und nur bei feierlichen Veranlassungen vorkommend; 2) Trinklieder; 3) Spottlieder und Witzgeschichten, namentlich solche, die auf Angelegenheiten des öffentlichen Lebens Bezug haben und sich wieder zu verlieren pflegen, wenn die Veranlassung, aus der sie entstanden, aufhört.

Wenn die hier versuchte Chararkteristik des Volksliedes nicht ganz unrichtig ist, so wird es begreiflich sein, warum auch diejenigen unserer Schullieder, welche nicht die Natur zum Gegenstande haben, wenig oder gar nicht vom Volke gesungen werden. Liebeslieder sind nicht darunter, ächte Soldatenlieder auch nur höchst spärlich; Jägerlieder und allgemeine Vaterlandslieder kommen zwar vor, dagegen wieder keine Trinklieder, keine lustigen Geschichten und keine Spottgesänge. Es fehlt fast Alles, was das Volk vorzugsweise begehrt.

Das Volk wird aber seinen Geschmack nicht ändern; der Beweis liegt in der Erfahrung, und, wenn man will, auch in der menschlichen Natur. Es kann daher meiner Meinung nach nicht davon die Rede sein, wie man das Volk für die Schullieder gewinnen möge; wohl aber dürfte in Bezug auf das Volkslied noch mancher Uebelstand zu beseitigen sein, der jetzt dem wahren Volksfreunde zum Bedauern gereicht.

Auf zweierlei Art verbreiten sich in den mir bekannten Gegenden die Lieder unter dem Volke. Erstlich durch mündliche Ueberlieferung, und zweitens auf schriftlichem Wege

durch die bekannten Liederbogen, die auf den Jahrmärkten feil geboten werden. Was erstlich die mündliche Ueberlieferung betrifft, so gelangt auf diesem Wege keinesweges auch nur die größere Anzahl der Volkslieder Deutschlands zur Kenntniß des ganzen Deutschlands. Was aber verbreitet wird, bildet in Hinsicht auf sittlichen Werth ein buntes, nicht ohne großes Bedenken zu beschauendes Gemisch. Zarte und sinnige Romanzen und Lieder wechseln mit schmutzigen, liederlichen Gassenhauern ab. Nicht besser steht es um die gedruckten Liederbogen. Auch sie bringen nicht den gesammten Liederschatz in Umlauf; dagegen liefern sie Vieles, was entweder von zweideutigem, sittlichen Werthe, oder doch in Hinsicht auf Form und Inhalt für das Volk ganz ungenießbar ist. Ich habe ein aus solchen Bogen entstandenes Volksliederbuch zur Hand, ganz zerlesen und zersungen, das Eigenthum meiner Dienstboten, zweier unbescholtenen ehrbaren Mädchen. Ich schlage es in der Mitte auf und treffe: „Sechs schöne neue Lieder. Gedruckt in diesem Jahr.“ Das Erste: „Mir ist doch nie so wohl zu Muth, als wenn du bei mir bist.“ — Das Zweite: „Der Himmel ist so trübe, es scheint nicht Mond und Stern, und den ich zärtlich liebe, ist jetzt so fern, so fern.“ — Das Dritte: „Wenn die Nacht in stiller Ruh, einst die Müden lohnet, geh' ich nach dem Hüttchen zu.“ — Das Vierte: „Hör' doch, Gretchen, nur zwei Worte.“ — Das Fünfte: „Es marschirten drei Regimenter wohl über den Rhein :,: ein Regiment zu Fuß, ein Regiment zu Pferd, ein Regiment Dragoner.“ — Das Sechste: „Wenn mich nur mein Röschen liebt.“ — Sehr verschieden sind diese Lieder in Hinsicht ihres Werthes. Nr. 1 stellt sich sehr empfindsam an und thut sogar ein wenig fromm, ist aber im Grunde die Sprache der Lüsternheit. Taugt nichts. — Nr. 2 ist nicht ohne Poesie, ein wenig zu sentimental zwar, doch ohne aus dem Volkstone herauszutreten. Enthält

nichts Unreines. Dasselbe gilt von Nr. 3. In Nr. 4 macht der Junker der Dirne hochdeutsch den Hof und wird plattdeutsch mit schlagendem Volkswitz nach Hause geschickt. Gar nicht übel. — Nr. 5. Eine Art Romanze, ganz im Volkstone, weit verbreitet.*) Nr. 6 will den Volkston treffen, schießt aber weit vorbei. „Silber wie Heu, Gold in allen Säcken", das ist Volksprosa, aber nicht Volkspoesie; so spricht das Volk, aber so singt es nicht. Wär' übrigens auch der Ton getroffen, so könnte dies Lied doch niemals Volkslied werden, weil es nichts als Reflexionen enthält; es ist, genau besehen, gar kein Lied. Also ganz ungenießbar.

Blättere ich weiter, so finde ich zum Theil eine noch viel buntere Mischung von Gutem und Schlechtem, Genießbarem und Ungenießbarem. Ein Volksliederbuch also, was aus solchen Jahrmarktsbogen zusammen geheftet ist, wird immer einem großen Theile seines Inhaltes nach entweder bedenklich, oder doch wenigstens nutzlos erscheinen. Auch hat es den großen Mangel, daß es nur die Texte, nicht die Melodien gibt.

So übel berathen ist das Volk mit seinen Liedern. Es besitzt einen herrlichen, reichen Schatz und kann doch nicht zum vollen Genusse desselben gelangen, weil er zerstreut und zersplittert und mit vielen unnützen Stücken vermischt

---

*) Dieses Lied hörte ich bereits in meinen Knabenjahren sehr oft in schlesischen Spinnstuben singen. Es ist mir noch sehr erinnerlich, daß die Stelle, wo der zum Tode verurtheilte Fähnrich sagt:

„Ach schönster Kamerad,
Wenn Jemand nach mir fragt,
So sagt: ich bin erschossen."

und dann die folgende, wo die Bitte erfüllt wird:

„Dort draußen vor dem Thor
Haben ihn drei Spanier erschossen."

immer einen außerordentlichen Eindruck auf mich machte.

ist. Man springe hier hülfreich bei! Man sammle und ordne den Schatz, werfe das Unächte heraus und gebe ihn dann dem Volke als sein uraltes Eigenthum zurück. Mit einem Worte: man sorge für ein gutes Volksliederbuch.

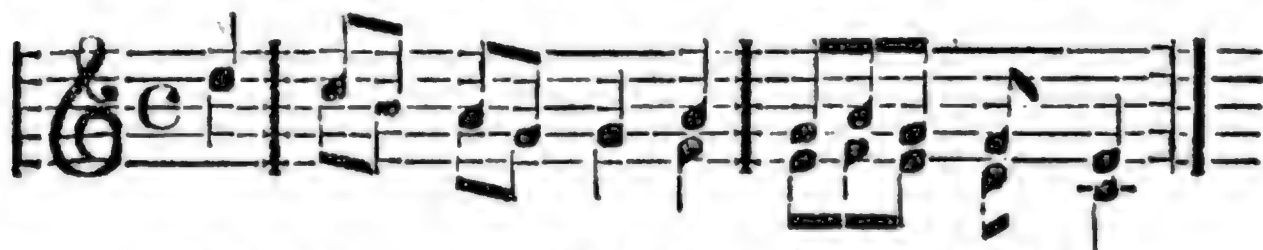
In dieser Hinsicht erscheint denn das Unternehmen der Herren Erk und Irmer als ein sehr bedeutungsvolles, und mit Recht wird die Frage aufgeworfen, wiefern die Ausführung den Anforderungen entspreche, die an ein solches Unternehmen gemacht werden müssen. Hierüber sollen denn jetzt noch einige Worte folgen.

Der Preis des Büchleins, 10 Sgr. für 72 Lieder, erscheint sehr billig, besonders in Erwägung des guten Papieres und schönen Druckes. Freilich dürfte es für die zu wünschende allgemeine Verbreitung dieser Lieder besser sein, wenn sie mehr im Einzelnen verkauft würden. Um den Herausgebern der Jahrmarkts-Liederbogen den Rang abzulaufen, muß man ihre Betriebsregel annehmen: Wenig auf einmal für wenig Geld! Einen Sechser, einen Silbergroschen setzt eine Bauerdirne an „sechs schöne Lieder", schwerlich aber ein Kapital von zehn Silbergroschen an zehn Mal so viel Lieder. Da kommen jetzt in Leipzig die alten Volksgeschichten unter dem Titel: „Volksbücher" heraus, circa 4 Bogen, für 2 gGroschen. Das ist sehr gut angelegt. Möge Herr Erk eilen, in gleicher Weise eine „Volksharfe" erscheinen zu lassen, ehe ihm ein Anderer in dieser speculativen Zeit zuvorkommt!

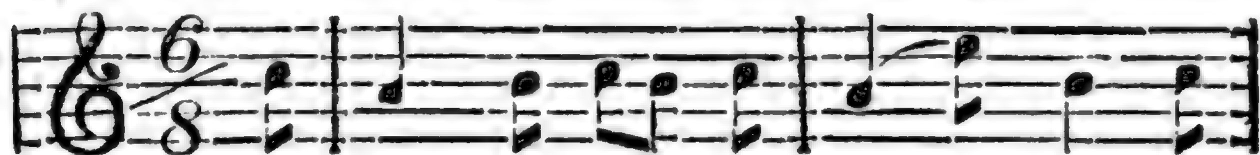
Betrachten wir die Lieder selbst! Es sind ihrer 72. Manche sind einstimmig, manche zweistimmig. Es ist mir nicht bei allen einstimmigen klar, warum sie keine zweite Stimme haben; hieher gehören Nr. 5: „O Straßburg, o Straßburg!" — Nr. 33: Jägerlied. — Nr. 43: Die Invaliden an Vater Friedrich's Grab. — Nr. 61: Das Lied von den zwei Hasen. — Da die Sammlung für das Volk

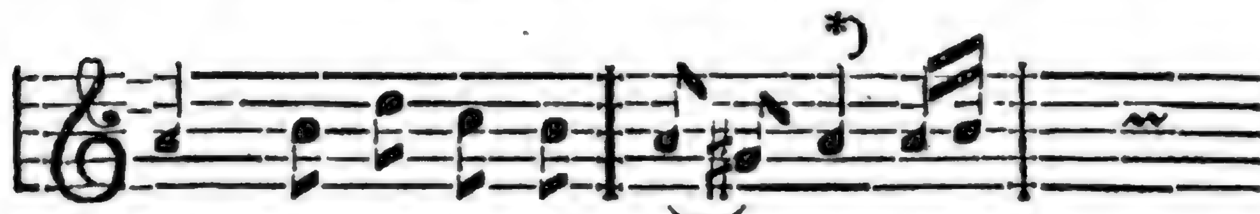
gemacht ist, so hätte wohl überall, wo es nur immer möglich gewesen wäre, eine zweite Stimme beigefügt werden sollen, da das Volk die Zweistimmigkeit liebt und sich ungern mit einstimmigen Weisen begnügt.

Was die Melodien anbelangt, so ist keine aufgenommen, die nicht irgend etwas Bedeutsames hätte, während viele von großer Schönheit sind. Von den musikalischen Sonderbarkeiten — wunderlichen Rückungen der Taktglieder, ungefügigen Fortschreitungen der Melodie u. s. w. — die wohl zuweilen für volksthümlich ausgegeben werden, sind diese Weisen fast gänzlich frei. Der Anfang von Nr. 38.



ist allerdings sehr auffallend, doch möchte ich, wenn das Volk wirklich so singt, eher einen sehr feinen und treffenden Zug in diesem d des Anfangs sehen, als etwas Fehlerhaftes. Ist es nicht eben der aufseufzende Schmerz, der sich nicht gleich in den Grundton finden kann und deshalb darüber hinaus in die Secunde greift? Nicht einverstanden kann ich dagegen mit den Herausgebern über eine Stelle in Nr. 29 sein; es ist diese:





*) Ist, nach eingezogener Erkundigung, ein Druckfehler. A. D.

Hier will sich das mit * bezeichnete a des vierten Taktes weder in die Harmonie, welche einen halben Schluß auf der Dominante macht, noch in den Rhythmus schicken, abgesehen davon, daß ein Achtel fehlt. Auch ist nicht recht einzusehen, ob dieses a noch auf das Wort „lieb", welches dadurch unnatürlich in die Länge gezerrt würde, gesungen werden, oder ob es lediglich als ein der Begleitung angehöriger Ton betrachtet werden soll. Im Uebrigen wüßte ich an dem musikalischen Theile der Sammlung nichts auszusetzen.

Unter den Texten möchten nur zwei sein, die besser weggeblieben wären, nämlich Nr. 32: „Es ging 'ne Zieg' am Wege 'naus" und Nr. 17: „Die Wallfahrt der Binsgauer." Ersteres ist trivial dem Gegenstande nach, und der Witz erscheint allzu matt. Wahrscheinlich ist dies Lied aus Rücksicht auf die allerdings originelle Melodie aufgenommen. Mit der „Wallfahrt der Binsgauer" ist es wieder anders. Hier fehlt es nicht an schlagendem Witz und die Weise ist ein Charakterstück; allein das Lied paßt nicht in die Sammlung. Ich sage das auf die Gefahr hin, für einen Pedanten oder noch etwas Anderes gehalten zu werden. Das Volk unterscheidet nicht die Ironisirung des Heiligen vom Heiligen selbst und das Kyrie eleison gehört nicht auf die Gasse. Oder ist das Pedanterie, Rigorismus?

Die übrigen Lieder verdienen alle ihren Platz. Sie enthalten so viel Schönes, daß man wohl begreift, wie sie zum Theil Jahrhunderte hindurch sich im Munde des Volkes erhielten. Anstatt mich des Weitern hierüber zu äußern, beschränke ich mich auf die Beifügung, daß folgende Stelle aus Addison's Zuschauer, welche bei Herder unter den „Zeugnissen über Volkslieder" steht: „Ein gewöhnlicher Volksgesang, an dem sich der gemeine Mann ergötzt, muß jedem Leser gefallen, der nicht durch Unwis-

senheit oder Ziererei jeder Unterhaltung sich unfähig gemacht hat. Die Ursache ist klar: die nämlichen Naturgemälde, die ihn dem gemeinsten Leser empfehlen, werden dem feinsten als Schönheit erscheinen — — —" auf die vorliegende Sammlung ihre vollste Anwendung findet.

So darf ich also die Ueberzeugung aussprechen, daß diese Sammlung, obschon sie nicht jeden Wunsch befriedigt, doch in hohem Grade geeignet sei, den Bedürfnissen des Volkes entgegen zu kommen; mehr als alle sonst vorhandenen.*) Es muß ein Jeder, der ein Herz für das Volk hat, wünschen, daß diese Lieder bald in ganz Deutschland in Flur und Wald, in Werkstätten und Familienkreisen erklingen. Ist auch nicht zu erwarten, daß durch eine solche Verbreitung guter Volkslieder alle schlechten verdrängt werden, — denn wo der Sinn unrein ist, da wendet er sich auch vorzugsweise dem Unreinen zu, — so bilden sie doch ein heilsames Gegengewicht; Mancher, der ein schlechtes Lied nur eben darum sang, weil er kein gutes hatte, wird jenes nun verschmähen.

Auf welche Weise ist aber diese Verbreitung zu bewerkstelligen?

Durch die Volksschule nur unter großen Beschränkungen. Wenigstens müssen ausgeschlossen bleiben alle Lieder von der Liebe der Geschlechter, alle Trinklieder und die meisten Witzgeschichten. Die Lieder von der Liebe anbelangend, so würden diese von gesunden Kindern mit Wider-

---

*) Der Beachtung werth nach der Sammlung von Erk und Irmer sind auch folgende, neu erschienene Sammlungen: „Deutsche Volkslieder mit ihren Original-Weisen. Unter Mitwirkung u. s. w. herausgegeben von A. Kretzschmer, Königl. Geh. Kriegsrathe u. s. w. Berlin, Vereinsbuchhandlung, 1838. Bis jetzt 3 Hefte à 10 Sgr. Diese 3 Hefte enthalten 118 Lieder.

A. D.

willen gesungen werden, denn „vom Mädchen reißt sich stolz der Knabe", und umgekehrt sondern Mädchen von 10 bis 14 Jahren sich entschieden von der Knabenwelt ab. Bei einzelnen schwächlichen, reizbaren Naturen könnten solche Lieder aber auch eine sehr gefährliche Vorfrühe der Gefühle bewirken, wovor jeder Vater sein Kind bewahrt wünschen muß. Der selige Zarnack hat einige Versuche mit Liedern der angeführten Art gemacht; sie haben aber keine Nachahmung gefunden, und das mit Recht. Die Volksschule soll in Hinsicht auf Erkenntniß, Fertigkeit und Tüchtigkeit des Willens für das Leben bilden, aber sie soll das Leben nicht in seinen tiefsten Gefühlen anticipiren. Uebrigens würde es von den Erwachsenen im Volke sehr gemißbilligt werden, wenn in der Schule Liebeslieder gesungen würden.

Für die Witzgeschichten haben die Kinder zu wenig Lebensanschauung; sie verstehen die Ironie nicht, welche in den meisten dieser Geschichten liegt.

Was also die Volksschule thun kann, das beschränkt sich auf einen verhältnißmäßig kleinen Kreis von Liedern. Von den 72 Nummern der vorliegenden Sammlung würden folgende zehn in diesen Kreis gehören: Nr. 9. Reiters Morgenlied. „Morgenroth! leuchtest wie zu frühem Tod." — Nr. 12. Ammen-Uhr. „Der Mond, der scheint, das Kindlein weint." — Nr. 15. Jägerlied. „Fahret hin, Grillen, geht mir aus dem Sinn." — Nr. 18. Der Fuhrknecht und der Pfalzgraf. „Es fuhr ein Fuhrknecht über'n Rhein." — Nr. 20. Der Kukuk und der Jägersmann. „Auf einem Baum ein Kukuk saß." — Nr. 45. Abendlied der Kinder. „Bald ist es wieder Nacht, mein Bettlein ist gemacht." — Nr. 46. Jägerlied. „Frisch auf zum fröhlichen Jagen." — Nr. 58. Der Jäger und der Hase. „Gestern Abend ging ich aus." — Nr. 61. Das Lied von den zwei Hasen. „Zwischen Berg und tiefem Thal saßen einst

zwei Hasen." — Nr. 66. Zufriedenheit. „Zufriedenheit ist mein Vergnügen." — worunter freilich Nr. 45, religiös ist und Nr. 58 und 61 für Erwachsene nur geringes Interesse haben.

Uebrigens ist noch zu bemerken, daß wenn auch Volkslieder, welche die Schule einüben darf, mehr wären, die Schule sich doch immer auf eine kleine Zahl derselben beschränken müßte. Denn erstens soll darum, daß das Volk die Natur nicht besingt, die Schule keineswegs aufhören, die poetische Anschauung der Natur zu wecken und auszubilden; ja gerade deshalb, weil dem Erwachsenen die Natur so viel rauhe Seiten zeigt, ist es doppelt wünschenswerth, daß in dem Kinde der Sinn für ihre Schönheit angeregt werde. So mag denn der Knabe die Morgensonne und die Märznacht, den Blumenschmuck der Flur und die zum Bade lockenden kühlen Wellen besingen; öffnet sich auch später sein Mund diesen Liedern nicht mehr, so tönen sie doch unwillkürlich in seinem Innern fort. Auch Berufslieder sollen die Schulkinder aus demselben Grunde singen, und es würde gewiß ein Unrecht an der Kindesnatur sein, solche Lieder, wie „Klipp und klapp, dreschet auf und ab." — „Der Bauer ist ein Ehrenmann." — „Ich bin ein Webermädchen" rc. rc. verbannen zu wollen. Zweitens muß es Grundsatz bleiben, daß auch der Figuralgesang vorzugsweise dem Dienste der religiösen Bildung angehöre. Es kann keiner Schule erlassen werden, Reichardt's „Alles, was Odem hat", Nägeli's „Lobt froh den Herrn", Händel's „Tochter Zion", Graun's „Auferſteh'n" und jene dem Leser gewiß bekannten Gesänge, welche an Werth und Ausführbarkeit den genannten gleich stehen, einzuüben und stets zu wiederholen. So theilt sich denn, wie leicht zu ermessen, die der Gesangbildung zustehende Zeit gar sehr ein, und es würde in jedem

Falle unmöglich sein, eine große Anzahl von Volksliedern einzuüben.

Es muß also ganz besonders darauf Bedacht genommen werden, daß man die Volkslieder gedruckt in die Hände der Erwachsenen bringe, und zwar mit beigedruckten Weisen. Wie weit und auf welche Art von Seiten des Schullehrers hierzu die Hand zu bieten sei, das läßt sich nicht allgemein sagen. Jeder muß dies nach seinen Verhältnissen für sich bestimmen. Ich kenne Gegenden, wo man es dem Schullehrer sehr verargen würde, sich auf „dergleichen Dinge" einzulassen; da ist also wenigstens große Vorsicht nöthig. Eines dürfte sich jedoch überall thun lassen: man benutze die Gelegenheit, Einzelne auf den Unwerth der meisten Lieder, die sie auf Jahrmärkten kaufen, aufmerksam zu machen und gebe ihnen den Rath, sich doch lieber etwa „Erk's Volkslieder" zu kaufen, da sei nichts Unsittliches drin u. s. w.

Eine Schwierigkeit scheint freilich immer noch im Erlernen der Melodien von Seiten des Volkes zu liegen. Sie ist jedoch nicht allzu bedeutend. So weit bringen wir es in der Schule, daß in jedem Dorfe unter dem jungen Volke Einer oder der Andere eine Volksweise nach den Noten herausbringt, zumal da, wo ein kirchlicher Singverein Gelegenheit zur musikalischen Fortbildung gibt. Hat aber eine Melodie auf solche Weise nur erst Raum gewonnen, so singt sie sich bald weiter und wird Gemeingut. Ferner ist zu bedenken, daß jetzt so leicht kein Dorf gefunden wird, wo nicht ein Klavier, eine Flöte, Klarinette oder Geige den jungen Leuten zur Hand wäre, um sich damit eine Melodie zu Gehör zu bringen. Und dann gibt es doch auch viele Gegendeu, wo der Schullehrer gar nichts riskirt, wenn er in engeren, harmlosen Kreisen solch eine Melodie zum Besten gibt. Man sorge also nur, daß das Volk die Noten habe, die Töne werden schon kommen.

Hiemit genug. Möchte dieser Aufsatz etwas dazu beitragen, dem Unternehmen der Herren Erk und Irmer die wohlverdiente Aufmerksamkeit zuzuwenden!

E. Hentschel.

Weißenfels.

IV.

Ueber den Charakter der Taubstummen.

Von jeher sind die armen Taubstummen vom größten Haufen einer falschen Beurtheilung ausgesetzt gewesen; anfangs sprach man ihnen geradezu die Verstandesfähigkeit ab, man betrachtete sie wie Wahnsinnige oder Blödsinnige, bei denen Bildungsversuche eine vergebliche Mühe seien. Dieses für die Bildung der Taubstummen so sehr nachtheilige Vorurtheil wurde erst in der Mitte des vorigen Jahrhunderts durch die menschenfreundlichen Bemühungen tüchtiger Männer, welche sich hauptsächlich in Deutschland und Frankreich mit großer Aufopferung und Liebe dem Unterrichte der Taubstummen widmeten und glückliche Resultate erzielten, größtentheils besiegt. Hieraus erwuchs für die Sache dieser Unglücklichen die wichtige Folge, daß die Regierungen der cultivirtesten Staaten Europa's es nun für eine heilige, unerläßliche Pflicht ansahen, die Angelegenheit der Taubstummen zu der ihrigen zu machen und durch Gründung von Taubstummenanstalten diese bisher so ganz vernachlässigten Geschöpfe wieder in die Rechte der Menschenwürde einzusetzen.

Besonders sahen diese Unglücklichen in dem unsterblichen Kaiser Joseph II. ihren ersten Beschützer. Dieser menschenfreundliche Monarch bewirkte nicht nur bei seiner

Anwesenheit in Paris, nachdem er sich von der Bildungsfähigkeit der Taubstummen überzeugt hatte, daß die Privatanstalt de l'Epée, die sich wegen ihrer dürftigen Mittel fast nicht mehr halten konnte (l'Epée hatte sein ganzes Vermögen der guten Sache gewidmet), von Ludwig XVI. zu einer Staatsanstalt erhoben, und als solche auch größtentheils aus Staatsmitteln erhalten wurde; sondern er schickte bei seiner Rückkehr nach Wien auch den Geistlichen Stork zur Ausbildung in dieser Kunst nach Paris und gründete bei dessen Zurückkunft ebenfalls eine Taubstummenanstalt zu Wien. Das Geschick der Taubstummen war nun also von der Vorsehung in die rechten Hände gegeben, und edle Monarchen folgten überall dem von Kaiser Joseph gegebenen Beispiele. *)

Großes ist seit dieser Epoche geschehen: Tausende von Taubstummen sind aus diesen Anstalten auch als geistig starke, für's bürgerliche Leben brauchbare und im Interesse der Menschheit wirkende Staatsbürger hervorgegangen, mit einem Herzen voll Liebe und Dankbarkeit gegen die Regierung und die Lehrer, die vereint ihrem von Geburt an so traurigen Geschicke eine so günstige, ja glückliche Wendung gegeben hatten.

Indeß sind noch nicht alle Vorurtheile, die man gegen die Taubstummen gefaßt hatte, besiegt. Besonders ist es ihr moralischer Werth, den man noch in Zweifel zieht; man behauptet noch, und dieses thun sogar mitunter Psychologen, die Taubstummen seien im Allgemeinen roh und inhuman in ihren Gesinnungen. Zur Ehre der Taubstummen und zur Verhinderung falscher Argumentationen, wo-

---

*) Wer sich über das Geschichtliche des Taubstummenunterrichts zu belehren wünscht, lese: Schmalz's Geschichte und Statistik der Taubstummenanstalten und des Taubstummenunterrichts. Dresden, 1830. Naumann's Beschreibung der Taubstummenanstalt zu Paris ꝛc. Königsberg, 1827.

zu dieses Vorurtheil im Gebiete der Psychologie hauptsächlich dienen könnte, will Referent aus eigenen und fremden Erfahrungen nachweisen, daß diese Beschuldigung keineswegs den allgemeinen Charakter der Taubstummen trifft, sondern denselben nur in so weit mittreffen kann, als dieselbe allen Kindern, auf welche die nächste Umgebung ungünstig einwirkt, zur Last gelegt werden kann.

Fast seit zehn Jahren habe ich ununterbrochen unter einer Menge taubstummer Kinder gelebt, und also hinlänglich Gelegenheit gehabt, ihren Charakter vom Anfange an, wo sie der Ausbildung übergeben wurden, bis zu deren Vollendung beobachten zu können. Unter diesen Kindern waren die meisten aus der untern Volksklasse, und hatten theils bis zu ihrem 7ten, 8ten, 9ten, 10ten, 11ten und 12ten Lebensjahre in solchen Verhältnissen gelebt, wo Feinheit der Sitten fast gar nicht gekannt, am wenigsten aber in Ausübung gebracht wird. Es war also eine ganz natürliche Folge der geselligen Einwirkungen, daß alle diese Kinder mehr oder weniger, je nachdem ihre nächste Umgebung in dieser Beziehung auf sie gewirkt hatte, anfangs roh waren, und kann gewiß nicht im geringsten ihrem Gebrechen zugeschrieben werden; denn ihre hörenden Brüder, von denen ich Gelegenheit hatte, einige kennen zu lernen, waren keineswegs gesitteter in ihrem Benehmen; kein hörendes Kind könnte es auch unter gleichen Umständen sein. Diese Beobachtung wird ganz besonders durch diejenigen taubstummen Kinder begründet, die bessern Familien angehörten. Man bemerkte bei diesen gleich anfangs ein sanftes ungezwungenes und den Verhältnissen angemessenes Verhalten; sie unterschieden sich auf den ersten Blick von den übrigen durch Reinlichkeit, Ordnungsliebe und sogar durch ihre Physiognomien. Hang zu Grausamkeiten habe ich aber niemals, selbst an den rohesten Kindern, beobachten können. Ein Blick auf die Menschennatur zeigt auch deutlich,

daß Roheit und deren Folgen nicht in ihrem Grundcharakter liegt. Von Haus aus ist der Mensch sanft und kann nur in Folge verkehrter Leitung oder anderer Umstände verwildern. Fast alle Biographien der größten Verbrecher beweisen dieses. Nähme man aber das Gegentheil an, so wäre freilich die Taubheit ein großes Hinderniß zur Anregung sanfterer Gefühle durch Musik und die menschliche Stimme, der Erzieher hätte dann mit großen, oft unüberwindlichen Schwierigkeiten zu kämpfen, und würde sein Ziel immer nur zur Hälfte erreichen können; aber diese Annahme stritte gegen alle Erfahrung. Daß auch die rohesten Menschen für die sanfteren Gefühle der Musik empfänglich sind, ihr oft Stunden lang mit zitterndem Gemüthe zulauschen, ist ein sicheres Zeichen, daß ihr Inneres weich, gefühlvoll ist.

Schulze sagt sehr wahr in seiner psychischen Anthropologie: „Die genaueren Beobachtungen über den Menschen, wie er zu allen Zeiten und unter allen Himmelsstrichen gegen seines Gleichen gesinnt war, stimmen darin mit einander überein, daß er Theilnahme bewies, sobald es nur eine Veranlassung dazu gab, wenn nicht Furcht, Rache und Eigennutz ihn davon abhielten. Auch der rohe Wilde und Barbar nimmt den Fremden gastfreundlich auf, wenn er von ihm nichts Böses besorgt, oder durch dessen Habseligkeiten nicht gereizt wird, ihn zu tödten, um sich dieser zu bemächtigen. Durch die Menschenopfer, welche bei allen Nationen während des Zustandes der Rohheit im Gebrauche waren, oder durch die noch scheußlichere Menschenfresserei, werden jene Beobachtungen nicht widerlegt. Zu der letzten gab die äußerste Hungersnoth die erste Veranlassung. Hatte sie stattgefunden, so führte manchmal die Leckerhaftigkeit zur Fortsetzung derselben (und zu einem Blutdurste im eigentlichen Sinne dieses Wortes), aber auch wüthender Haß und Rache. Bei einigen ganz rohen Men-

schenstämmen trat sie mit Gefühlen des Mitleids gegen diejenigen Greise, welche wegen Abnahme der Kräfte sich nicht mehr den nöthigen Unterhalt verschaffen konnten, in Verbindung, und das Verzehren des Fleisches des erschlagenen Vaters war oft die letzte Ehre, welche ihm die Kinder erwiesen. —"

So wie die nächste Umgebung auf das taubstumme Kind vorherrschend einwirkt, so werden auch dieser Einwirkung entsprechende Gefühle in demselben angeregt, die auf die Dauer eine entschieden feste Richtung bekommen, welche sich zuletzt als bestimmter Charakter offenbaret. Daher ist es für Eltern und Erzieher von der größten Wichtigkeit, alle ungünstigen Einwirkungen von ihren Zöglingen zu entfernen und nur günstige zuzulassen. Bei diesen Einwirkungen kommt es wenig auf das Gehör an, das Kind sieht handeln und ahmet dieses nach. Das Thun und Lassen der Erwachsenen, ihre Tugenden und Laster sind ihm lauter Beispiele zur Nacheiferung.

Die taubstummen Kinder, welche Referent beobachtete, waren alle ohne Ausnahme mit großer Liebe ihren Eltern, Geschwistern und sonstigen Wohlthätern zugethan. Auch dieses Gefühl liegt dem kindlichen Herzen so nahe, wird durch dessen Verhältnisse so sehr und so vielseitig angeregt, daß es wirklich eine der seltensten geistigen Mißgeburten wäre, wenn irgendwo das Gegentheil stattfände. Die Hülfsbedürftigkeit des Kindes, die Befriedigung seiner Bedürfnisse von Seiten der Eltern, die Liebkosungen derselben, ihre Aufmerksamkeit und Aengstlichkeit bei den Leiden des Kindes, muß diesem jene in einem so liebenswürdigen Lichte erscheinen lassen, daß sich sein Herz, auch ohne die Bande der Natur, unwillkührlich zu ihnen hingezogen fühlt. Die Taubheit kann hier wiederum kein Hinderniß abgeben; zwar bringt nicht die warme, gefühlvolle Stimme der Mutter

in des Kindes Innern, sie berührt auf diese Weise nicht so wonnig die Saiten seines Herzens, als beim hörenden Kinde; indeß ist es eine allgemein erkannte Wahrheit, daß die Liebe tausend für das Auge wahrnehmbare Sprachen hat, sie braucht sich nicht erst in Laute einzukleiden, um verstanden zu werden und ähnliche Gefühle anzuregen. Das taubstumme Kind wird durch den gefühlvollen Druck an die Mutterbrust, durch den Liebe strahlenden mütterlichen Blick, durch das wohlwollende Lächeln des Vaters u. s. w. auch im Innern erwärmt. Sein Herz, das nur eines geringen Zündstoffes zur Entwickelung dieses ihm inwohnenden Gefühls bedarf, erhält diesen reichlich durch das Auge. Das Gefühl der Zuneigung erstreckt sich beim Taubstummen nicht allein auf die nächsten Angehörigen, sondern auch auf alle Personen, die ihm im günstigen Lichte erscheinen, die sich frei von Lastern halten und ihm mit Wohlwollen zugethan sind. Besonders äußert sich diese Liebe bei ihnen gegenseitig im geselligen Zusammenleben in einer Anstalt. Dort sind alle Geschwister, der eine hilft dem andern, theilt seine Eßwaaren aus, sein Geld u. s. w. Besitzt ein Kind auch nur einen Apfel, so wird derselbe doch in mehrere Theile zerlegt. Hat eins unter ihnen irgend ein Bedürfniß zur Anfertigung einer Spielsache, wozu es vorher noch etwas einkaufen muß, so kann es immer, im Falle es selbst kein Geld besitzt, auf die Aushülfe seiner Mitschüler rechnen; vom Wiedererstatten ist nicht die Rede, wird auch in Zukunft nichts erwähnt. Man könnte hier etwa glauben, diese Kinder kennten den Werth des Geldes noch nicht, oder bekämen den Mangel bald wieder ersetzt; indeß ist dieses nicht so. Die Erfahrung hat ihnen den Werth des Geldes schon hinlänglich bekannt gemacht, wenigstens weiß auch das beschränkteste schon, welche Näschereien es dafür bekommen kann. In der Regel bekommen sie nur dann eine Kleinigkeit an Geld, wenn die Eltern sie besu-

chen; da die meisten aber weit entfernt wohnen, so kommen diese Besuche vielleicht im Laufe des Jahres nur einmal vor; daher ist die Aussicht auf baldigen Ersatz ebenfalls sehr gering. Eigentlichen Neid und Mißgunst habe ich unter diesen Kindern noch nicht beobachtet, welches wohl hauptsächlich daher kömmt, daß alles Gemeingut unter ihnen ist. Jedoch ist mir auch noch ein Fall im frischen Andenken, der gar zu sehr dazu geeignet war, wenn auch nicht Mißgunst oder Verdrießlichkeit, doch wenigstens Niedergeschlagenheit zu erregen. Es wurde mir ein Packet mit Kleidungsstücken für die J. H. zugeschickt, ich öffnete dasselbe und gab den Inhalt irrthümlicher Weise der S. S. Diese freuete sich ungemein über das bunte Kleid, die schöne Schürze u. s. w.; die übrigen umstanden sie und theilten ihren Jubel. Bei näherer Entfaltung der Kleidnngsstücke fiel jedoch ein offener Zettel heraus, den ein Schüler aufhob und las. Und siehe da, die Eltern eines ganz andern Mädchens hatten geschrieben und ihrer Tochter diese Kleidungsstücke geschickt. Dieser wurde nun aus freien Stücken, nachdem sich die erstere von der Richtigkeit der Angabe überzeugt hatte, alles eingehändigt und zwar, was mich ungemein überraschte, ging nicht der mindeste Farbenwechsel in ihrem Gesichte vor, ihr Blick trübte sich nicht im geringsten, sondern sie betrachtete jetzt die Neubeglückte mit eben den heitern Augen und Mienen, womit sie vorher von den übrigen betrachtet worden war; mich hielt sie für einen Spaßmacher.

Mitgefühl liegt ebenfalls im Charakter der Taubstummen; es ist übrigens auch eine ganz natürliche Folge ihrer Menschenliebe. Sie empfinden sowohl Mitleid als Mitfreude, sobald nur Anregung zu diesen Gefühlen da ist. Fremdes Unglück ergreift sie, rührt sie zu Thränen. Am häufigsten habe ich dieses bei der Leidensgeschichte Jesu erfahren. Sein sanfter Charakter, sein menschenfreundlicher

und stets zum Wohlthun bereiter Geist, hatte sie so eingenommen, daß sie bei seinen Mißhandlungen nicht thränenlos, nicht ungerührt bleiben konnten. Arme und unglückliche Menschen bedauern sie, und Verspottung fremder Gebrechen, wie man dieses so häufig bei hörenden Kindern sieht, habe ich bei ihnen noch niemals wahrgenommen. Von einigen ist mir sogar bekannt, daß sie einer alten, armen Frau hiesigen Ortes ihre ganze kleine Baarschaft stillschweigend gebracht haben, nachdem ihnen im Laufe des Unterrichts bloß im Allgemeinen gesagt worden war, daß Kinder oft Geld durch Näschereien verschwendeten, wo es hingegen arme Leute genug gebe, welche Hunger leiden müßten, und denen dieses Geld Sättigung verschaffen würde. Zeugt dieses nicht von humanen Gesinnungen?

Der Taubstumme braucht in Folge seines Gebrechens kein Egoist zu werden, sondern kann trotz diesem eben so gut mit den menschlichen Leiden und Freuden sympathisiren, als der Hörende, und kann gleich diesem Opfer zum allgemeinen Besten darbringen. Zu den vorhergegangenen Belegen füge ich noch folgenden:

Ein taubstummer Zögling war eines Tages mit meiner Schwiegermutter zum Garten gegangen. Auf dem Rasen hatte er einige Erdbeeren gefunden. Ohne selbst eine davon zu genießen, hatte er dieselben mit dem Stengel gepflückt und sie heimlich in gewissen Entfernungen, wo sich die alte Frau beschäftigen wollte, in die Erde gesteckt. Es sollte den Anschein haben, als seien sie dort gewachsen. Versteckt hatte er nun der Ueberraschung dieses Fundes entgegengesehen und sich nicht wenig gefreuet, als die erwartete Ueberraschung wirklich geäußert worden war. Kann man sich einen schönern Charakterzug von einem Kinde und zumal von einem solchen Kinde denken?

In Bezug auf das Mitleid könnte man hier etwa den Einwurf machen, daß dieses Gefühl vorzugsweise nur

durch die Laute, in welchen der Schmerz sich kund gibt, weil sie so stark zum Herzen sprechen, angeregt werden, und daß demnach der Taubstumme nicht in dem Grade mitfühlen könne, als der Hörende. In so fern sich diese Behauptung in obiger Einschränkung hält, kann man ihr nicht widersprechen, weil wohl schwerlich die Erfahrungen in der Ausdehnung gemacht werden können, welche nöthig wäre, um das Gegentheil darzuthun; obschon ich viele Taubstumme gekannt habe, die gefühlvoller, als einige Hörende waren, die ich zu gleicher Zeit beobachtete.

Wollte man aber diese Behauptung weiter ausdehnen, und das Gehör als den einzigen Weg, auf dem Mitleid angeregt werden könne, bezeichnen, so würde dieses nicht nur aller Erfahrung widersprechen, sondern auch gänzliche Unbekanntschaft mit den übrigen Wegen verrathen, auf denen dieses Gefühl, vielleicht nicht so lebhaft, indeß doch noch immer kräftig genug, angeregt werden kann. Das Mitgefühl stützt sich auf die Liebe, und zu einem lebhaften Gefühle von Mitleid wird vorausgesetzt, daß sich der Mensch schon in ähnlichen Lagen befunden habe, oder überhaupt das Gefühl des Schmerzes kenne. Beim Anblicke fremder Leiden tritt der früher empfundene eigene Zustand wieder lebhaft in die Erinnerung, das ganze frühere Gefühl wird in der Person des Leidenden nachempfunden, auf diesen übertragen, und hieraus entwickelt sich nun das Gefühl, welches wir Mitleid nennen; dasselbe erreicht einen um desto höhern Grad, je mehr die leidende Person unsere Achtung und Liebe besitzt. Jedes Kind hat Veranlassung genug, sich Erfahrungen vom Schmerze zu machen, es fällt häufig, stößt sich oft, ist auch wohl krank, oder hat noch andere Unfälle. Diese Gefühle verwischen sich nicht so leicht aus seiner Erinnerung; liegen nun auch nicht immer gleiche Fälle bei Andern vor, so schließt es dennoch aus ihren vom Schmerz verzerrten Gesichtszügen,

aus ihren wehmuthsvollen Blicken u. s. w., daß etwas Aehnliches in ihrem Innern vorgehen müsse; die Phantasie tritt hinzu und malt sich den Zustand des Leidenden nach Umständen und Kräften aus, und die Erweckung des Mitleids ist eine nothwendige Folge der äußern und innern Einwirkungen. Durch das bloße Ansehn fremder Leiden kann also mit Hülfe der Erinnerungskraft und der Phantasie ein lebhaftes Gefühl des Mitleids erzeugt werden, das sich vielleicht bei übrigens gleichstehenden körperlichen Umständen (denn, daß die Stärke und Schwäche dieses Gefühls auch im körperlichen Organismus mit seinen Grund hat, kann nicht geläugnet werden: Das Weib ist gefühlvoller, als der Mann) nicht in dem Grade stark und lebhaft äußert, als wenn der Laut des Schmerzes noch dazu empfunden wurde, aber doch noch immerhin lebhaft genug ist, um große Theilnahme zu beweisen.

Die sittlichen Gefühle haben in dem Mitgefühle ihren Ursprung, werden durch dieses zuerst angeregt, bekommien aber ihre Hauptstärke und einen größern Umfang später durch allgemeine, besonders durch religiöse Bildung. Die Anlage zu diesem Gefühle liegt ebenfalls im Menschen, sie gehört mit zum Charakter der menschlichen Natur; auch der roheste Wilde fühlt sich durch edle Handlungen gerührt. Nach Lichtenstein haben sogar Buschmänner (eine der uncultivirtesten Nationen), denen, welche in Gefahr waren umzukommen, den thätigsten Beistand geleistet. Camille de Roquefeuil erzählt in seiner Reise um die Welt folgende Begebenheit:

„Um die Ermordung der Mannschaft eines gescheiterten englischen Schiffes durch die Einwohner der Marguesas-Inseln, die Menschenfresser aus Leckerei sind, und in der Befriedigung des Geschlechtstriebes den Thieren gleich stehen, nicht zu erleben, verlangte der Häuptling dieser Barbaren, nachdem er vergeblich versucht hatte, durch Bitten

und dringende Vorstellungen die Schiffbrüchigen der Wuth der Cannibalen zu entziehen, daß er mit seinem gegenwärtigen Sohne vorher erdrosselt werde, damit er und der Sohn nicht angeklagt werden könnten, die schändliche That durch ihre Gegenwart sanktionirt zu haben. Diese großmüthige Gesinnung aber erregte die Bewunderung der Cannibalen und man ließ die Unglücklichen am Leben."

In der Reise nach Turkomanien und Khiva von Mouraviev ist ein edler Wettstreit zwischen zwei Turkomanen, Vater und Sohn, darüber, wer von ihnen zur Erhaltung des Andern sein Leben dem sich nähernden Feinde Preis geben sollte, beschrieben; die Turkomanen gehören aber auch zu den rohesten Menschenstämmen. (Siehe den XXII. Band des ethnographischen Archiv's, 2tes Heft S. 269.)

Auch die Taubstummen äußern dieses Gefühl im Allgemeinen; grausame Behandlungen, Ausbrüche roher Leidenschaften, empören sie, edlen Handlungen zollen sie ihren Beifall. Das Leben in der Gesellschaft, zumal in einer gesitteten, gibt diesem Gefühle einen größern Umfang und eine höhere Kraft. Durch das Ansehen edler Handlungen, durch die Ermunterung zu denselben von Seiten der Erzieher, durch Mißbilligung seiner schlechten Handlungen, lernt das Kind nicht nur das Gute vom Bösen, das Recht vom Unrecht unterscheiden, sondern auch das Angenehme von Jenem und das Unangenehme von diesem fühlen. Es gehört aber beim Menschen eine reichhaltige Erfahrung dazu, die durch vielseitiges Ermuntern und wiederholtes Abschrecken, durch Beispiele edler Menschen und das Vorhalten der übeln Folgen, welche schlechte Handlungen nach sich ziehen, erlangt wird, ehe dieses Gefühl in jedem Verhältnisse zur gehörigen Kraft und Reinheit gelangt; die Hauptstärke und die erhabene Wärme der Begeisterung, die in allen Fällen Herr des widerstrebenden Willens werden, kann nur durch Bildung erlangt werden. Das hörende

Kind ist durch sein Sprachvermögen dieser Bildung eher zugänglich, als das taubstumme; auch ohne Schulunterricht kann jenes dieses Gefühl in einer gesitteten Gesellschaft im hohen Grade erlangen; dasselbe kann so stark bei ihm werden, daß es die größten Opfer für's allgemeine Wohl bringt; nicht so das taubstumme Kind. In einer gesitteten Gesellschaft wird es zwar vor und nach gewohnt werden, schlechte Handlungen zu unterlassen und gute zu vollbringen; es wird auch das Edle der guten und das Unedle der schlechten fühlen lernen; aber große Opfer wird es nie ohne Unterricht dem allgemeinen Besten bringen, es wird nie für dasselbe begeistert werden können, weil ihm die allgemeinen Verhältnisse, die höhern Rücksichten, auf welche wir alle unsere Handlungen beziehen, fremd bleiben. Die Religion hat vorzüglich beim Menschen das sittliche Gefühl cultivirt, veredelt, und besonders ist es die christliche Religion, welche es am meisten ausgedehnt und ihm die erhabenste Richtung gegeben hat. Ohne Kenntniß der bürgerlichen Verhältnisse und Religion kann dieses Gefühl also unmöglich diesen Umfang, diese Stärke bekommen; trotz der besten Einwirkungen auf dasselbe Seitens der Gesellschaft, wird es beim Taubstummen doch nur immer in denselben Schranken befangen bleiben müssen, worin sein Gesichtskreis hinsichtlich der Erkennung der bürgerlichen und religiösen Verhältnisse befangen bleibt. Die Erfahrungen der meisten Taubstummenlehrer stimmen mit den schon bekannt gemachten überein. Die Beobachtungen eines Taubstummen, Herrn Otto Kruse, Lehrer an der Taubstummenanstalt zu Bremen, werden hier zuerst mitgetheilt. Derselbe sagt in seinem Werke*) über den Gemüthszustand der Taubstummen:

*) Der Taubstumme im uncultivirten Zustande ꝛc. von dem Taubstummen Otto Friedrich Kruse. Bremen, 1832.

„So bitter auch mancher Taubstumme gegen seine Mitmenschen immerhin gestimmt sein mag, so interessirt er sich im Grunde doch für sie, als Wesen seiner Art und Wesen von vollkommener Art. Er empfindet besonders gegen diejenigen, welche sich durch Gewandtheit des Körpers oder durch Talente oder durch strenge Sitten auszeichnen, besondere Gefühle der Achtung und Ehrfurcht, und nimmt innigen, warmen Antheil an ihrem Ergehen. Auch Könige, die das Scepter über eine Million Menschen führen; Prediger, welche ihm in der Kirche als Hauptperson und Diener des höchsten Wesens erscheinen; Lehrer, welche Macht und Gewalt über die jungen Seelen haben, finden in ihm den wärmsten, theilnehmendsten Verehrer. Gemißhandelte rühren ihn auf's tiefste. In Thierheit versunkene Menschen gehören für ihn zu den erschütterndsten Erscheinungen. Menschen, die eines Verbrechens halber im dunkeln Kerker sitzen müssen, sind gewöhnlich der Gegenstand seines innigen Bedauerns. Verunglückte werden gewöhnlich beweint. Junge, zarte Kinder finden in ihm den besten Schutzengel; die Eltern und Geschwister das theilnehmendste Kind, den wärmsten Freund, die zärtlichste Schwester. Gegen andere Menschen bleibt er freilich, so lange man seine Bildung versäumt, sehr eingenommen; er weiß sich vor Allem desto besser an seinen Feinden zu rächen und empfindet Haß und Groll gegen sie und Schadenfreude, wenn sie endlich fallen,*) welches vielleicht den Unglücklichen in jenen allgemeinen Verdacht der Gefühllosigkeit gebracht hat. Jedoch glaube ich bemerkt zu haben, daß der Unglückliche nicht so ganz gefühllos sei. Man sieht ihn oft über das Mißgeschick oder über den Tod seiner Gegner bitterlich weinen,

---

*) Diese Gefühle sind jedem ungebildeten Menschen natürlich; selbst dem gebildeten kostet es manchen Kampf, dieselben zu unterdrücken und seinen Feind zu lieben.

ja sogar sich grämen und nach ihrem Falle mit warmer, ungetheilter Liebe an ihnen hangen. So erbat sich noch vor wenigen Tagen ein Knabe für einen seiner Gegner, der wegen eines gemachten Uufugs bestraft werden sollte, auf eine sehr rührende Weise Verzeihung, und freuete sich innig, als ihm seine Bitte gewährt wurde. So war H. B. von dem Mißgeschick des armen N. S., den er in der unglücklichen Aufwallung des Zornes am Munde verletzt hatte, so gerührt, daß er ihm fast alles bot, was er entbehren konnte, obgleich er für die Beleidigung schon einen derben Verweis bekommen hatte. Auch mit Thieren weint und freuet sich der Taubstumme, als wenn sie Wesen seiner Art wären und beneidet sie oft im Stillen, wenn er erfährt, daß sie hören und einige auch gut singen können. So bedauerte kürzlich der achtjährige H. B. unsern armen Kanarienvogel und den treuen Wächter unsers Hauses, daß sie an dem Vergnügen des Weihnachtsfestes nicht haben Theil nehmen können. So ergriff jüngst unsere Schüler ein tiefer Schmerz, als wir den Zuckungen eines vergifteten Thieres zusahen. „„Ich weinte““, schrieb ein taubstummes Mädchen an einen ihrer Bekannten, „„wenn ich durch einen Zufall bei dem Tode eines Thieres zugegen war. Wie ich 5 bis 6 Jahre alt war, suchte ich es beständig zu verhindern, und widersetzte mich lebhaft, wenn man ein Kind schlagen wollte. Da ich vor fünf Jahren einige Gefangene in Ketten vorbeiführen sah, rührte mich der Anblick sehr und erregte mein Mitleid. Da ich auf meine Erkundigungen erfuhr, daß sie Geld gestohlen hätten, und daß man sie hängen wollte, war ich vor Schrecken außer mir; ich widersetzte mich aber heftig, als man mich bat, an dem Schauspiele Theil zu nehmen, weil ich keinen Menschen wollte sterben sehen. Ich fühlte ihr Unglück und ihren Schmerz tief und schalt ein Mädchen, welches ihrer Bestrafung zusehen wollte. Mein Gefühl em-

pörte sich gegen jede Härte und Unempfindlichkeit, und wenn ich eine ertrunkene Katze sah, so äußerte sich meine Furcht und mein Widerwille gegen den Tod sehr lebhaft.''''

Herr Kruse fährt fort:

„Der Grund dieser so zarten Sympathie der Taubstummenwelt liegt größtentheils in der ihr eigenthümlichen, körperlichen Organisation." *)

„Der Taubstumme ist in der Regel — was man so oft übersieht — gegen Schmerzen der Krankheit weit empfindlicher, als der Vollsinnige,**) und dieses regbare, leicht angeregte Gefühl überträgt er schnell auf andere Leidende, seien es Menschen oder Thiere. Auch ist es nicht zu verkennen, daß convulsivische Zuckungen des leidenden Körpers, und düstere, schmachtende Blicke, verzogene Mienen und Gebärden der leidenden Seele, für den Taubstummen, welcher in Zeichen redet, weit umfassendere Bedeutung haben, als für den Hörenden. So weiß die gütige Natur den Unglücklichen, der keinen Laut des Schmerzes vernimmt, keinen Seufzer, durch welche, wie einige Philosophen meinen, sympathetische Gefühle im Menschen zunächst erweckt werden könnten, durch's Gefühl und Gesicht einigermaßen schadlos zu halten und die gebildeten Taubstummen, die im Allgemeinen zartes Gefühl für Menschenwohl haben, zu gefühlvollen Seelen zu machen. Aber nicht bloß des Mitleidens, der Mitfreude, sondern auch der mit denselben auf's innigste verbundenen Gefühle der

---

*) Ich glaube nicht daß die Taubheit eine eigenthümliche, von der gewöhnlichen abweichende, körperliche Organisation zur Folge hat.

**) Wenn dieses wahr ist, was ich noch nicht erfahren habe, so liegt der Grund wohl darin, daß seine Angehörigen ihm bei solchen Zuständen mit mehr Mitleid und Bedauern entgegen kommen und ihm mündlich kein Trost eingeflößt werden kann.

Liebe, Anhänglichkeit, Dankbarkeit und Freundschaft ist der Taubstumme fähig. Sieht er die Menschen auch nicht geradezu als Brüder und Schwestern an, die er lieben und denen er Zutrauen beweisen soll; so erwächst ihm doch der Vortheil, daß er an allen denjenigen, die ihm auf eine liebevolle Weise entgegegen kommen, ihm ihre Hand zur Milderung seines unverschuldeten Unglücks reichen, mit aller Herzlichkeit und Innigkeit, mit aller Treue hängt, welche man bei andern Kindern seltener findet; er vergöttert sie sogar — wenn ich mich so ausdrücken darf — auf alle mögliche Weise. So ist in das Herz derjenigen Taubstummen, die von Jugend auf mit Liebe, Sorgfalt und Weisheit erzogen sind, das Andenken ihrer Eltern und anderer Wohlthäter oft tiefer eingegraben, als man gewöhnlich glauben sollte; und die liebevolle Behandlung, welche ihnen in der Bildungsanstalt zu Theil wurde, ist kaum im Stande, jenes zu erlöschen. Und welch' rührende Auftritte, wenn es zum Wiedersehen kommt! Im Nu hangen Mutter und Sohn einander am Halse, als wollten sie sich nun nimmermehr trennen, und eine helle Freudenthräne glänzt in Beider Augen, welche mehr als Worte sagt, wie lieb und theuer sie einander sind. So sind die meisten Taubstummen ihren Lehrern und überhaupt allen denjenigen, die sie gut und mit Liebe zu behandeln verstehen, mit kindlicher Liebe, mit größtem Vertrauen und unbedingter Folgsamkeit ergeben, und gedenken ihrer auch in der Entfernung mit dem Gefühle der innigsten Verehrung. — Bei allem Egoismus ist der gebildete Taubstumme doch einer der Dienstfertigsten und Gefälligsten in der menschlichen Gesellschaft; er opfert gern sein Liebstes auf, um einem Bedrängten, Nothleidenden, der sein Herz rührt, zu helfen, und ist seinen Eltern die treueste und liebevollste Stütze. . . ."

Der Verfasser liefert noch sehr interessante Abhandlungen über das Gemüth und den Geist des Taubstummen; jedoch befürchte ich, zu weitläufig zu werden, wollte ich ihn noch weiter sprechen lassen.

Jäger*) sagt, daß hartes oder ungerechtes Bestrafen doppelt schädlich auf den unglücklichen Taubstummen einwirke.

„Er", fährt er fort, „der sich ohnedies vereinzelt fühlt, wird dadurch noch von Eltern und Lehrern zurückgeschreckt und häufig zu einem tückischen, rachgierigen, heuchlerischen Wesen gezogen. Man findet diese groben Fehler in mancher Charakteristik des noch ungebildeten Taubstummen aufgeführt, allein sie finden sich nur bei verbildeten Taubstummen in Folge von Mißhandlungen häufiger, als bei vollsinnigen Kindern. Auch Undank wird dem Taubstummen nicht selten zur Last gelegt, und Itard bemerkt namentlich, daß selbst der berühmte Stifter der Pariser Anstalt bei den meisten Zöglingen eben keine große Liebe genossen habe. War dieses wirklich der Fall (?), so lag der Fehler in l'Epée, nicht in seinen Zöglingen. Vielleicht wußte er, der nicht selbst Vater war, bei all seiner Menschenfreundlichkeit doch nicht mit Kindern umzugehen.**) Vielleicht schloß aber auch Itard auf Mangel an Dankbarkeit, wo er hätte bloß bemerken sollen, daß der Taubstumme in den Aeußerungen derselben gehemmter sei, als

---

*) Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder in der Sprache u. s. w. von Victor August Jäger rc. Stuttgart, 1832.

**) Neumann erzählt folgende rührende Anekdote, worin l'Epée sowohl, als seine Schüler ins schönste Licht gestellt werden. l'Epée wollte in dem strengen Winter des Jahres 1778 — bereits ein schwacher Greis — sein Zimmer nicht heizen lassen, um nur nicht durch den Ankauf des Holzes die kleine Summe zu überschreiten, welche er für seine eigenen Bedürfnisse ausgesetzt hatte. Alle Vorstellungen, welche

Andere. Wir bemerkten fast immer, daß sich der Taubstumme an den, der ihn mit Liebe behandelt, dankbar anschließe. In diesem Falle wird es auch leicht, ihn durch einen bloßen Blick von Unarten zurückzuhalten und zu Fleiß und Anderem anzutreiben. Es ist rührend, wie oft der Taubstumme all' seine Liebe in den Blick seines Auges concentrirt; in diesem glänzt seinem Wohlthäter die Dankbarkeit des Erfreueten häufig um so freundlicher entgegen, je weniger er sie durch Worte auszudrücken vermag. Diese Liebe bleibt sich gleich, auch wenn er gestraft wird, vorausgesetzt, daß er Strafe verdient hat, denn selbst dem noch ungebildeten Taubstummen sagt sein inneres Gefühl, ob er mit Recht oder Unrecht gestraft werde. Eine ungerechte oder doch zu harte Strafe vergißt er schwer. Es sind uns Beispiele vorgekommen, daß Taubstumme sich noch nach Jahren an eine ungerechte Züchtigung erinnerten und ihrem Mißhandler nie wieder volles Zutrauen schenkten. Auch auf andere Art spricht sich das innere Gefühl von Recht und Unrecht bei dem noch ungebildeten Taubstummen aus. De Gerando erzählt, er habe einen Zögling der Pariser Anstalt, Namens Lenoir, aufgefordert, in sich selbst zu gehen, um zu erforschen, was in ihm vor seiner Bildung vorgegangen sei; zugleich habe er ihm sich hierauf beziehende Fragen vorgelegt."

„Lenoir antwortete darauf, er habe schon damals

---

ihm hierüber von Seiten seiner Freunde gemacht wurden, blieben fruchtlos. Erst dem Flehen seiner Zöglinge, welche ihn auf ihren Knien beschworen, sein Leben wenigstens für sie zu erhalten, gelang es, ihn von seinem Entschlusse abzubringen. Lange nachher soll er sich noch Vorwürfe über seine Nachgiebigkeit gemacht und öfters zu seinen Kleinen gesagt haben: „Ihr armen Kinder, ich habe euch um hundert Thaler wehe gethan." (Vergl. die Denkschriften auf Abbé de l'Epée von Pazot und Debian.)

Der Einsender.

Genuß gefühlt, wenn er Jemanden Gutes gethan, besonders wenn er Armen Hülfe geleistet, weil dieses seinen Eltern wohlgefallen habe. Er habe das „Mein und Dein" unterschieden und gefühlt, daß er Andern nichts wegnehmen dürfe; ebenso habe er gefühlt, daß er seinen Eltern gehorchen müsse, und daß es ein Fehler sei, zu lügen. In Betreff anderer Dinge sagte er, er erinnere sich ihrer nur dunkel. Er war, fügt de Gerando bei, bei seinem Eintritt in die Anstalt 9½ Jahr alt, was für den Taubstummen in Bezug auf intellektuelle und moralische Entwickelung ein noch sehr geringes Alter ist. Diese Bemerkung bestätigt sich bei allen Taubstummen. Der Umgang mit Anderen ist besonders in der Kindheit das hauptsächlichste Bildungsmittel; davon durch seine Gehörlosigkeit ausgeschlossen und fast einzig und allein auf sich selbst verwiesen, entwickelt sich die Geisteskraft des Taubstummen weit langsamer, er bleibt länger Kind und ist vielleicht im zwölften, vierzehnten Jahre noch so kindisch, als Andere in ihrem sechsten."

Auch Sicard, der Nachfolger de l'Epée's, hat erfahren, welcher Liebe und Anhänglichkeit der Taubstumme fähig sei. Als er in den ersten Jahren der französischen Revolution ebenfalls verhaftet und in sichern Gewahrsam gebracht worden war, reichten seine Zöglinge durch Massieu, einen der berühmtesten Taubstummen der Pariser Anstalt, eine Vorstellung an die Nationalversammlung ein, welche in naiven und rührenden Ausdrücken die flehentliche Bitte um Befreiung ihres Lehrers enthielt.*) Von keiner der übrigen Erziehungsanstalten in Paris, deren Lehrer auch dem Tode geweiht waren, hat man etwas Aehnliches erfahren.

*) Dieses Bittschreiben hat Sicard in seiner Relation sur les dangers qu'il a courus le 2. et 3. septembre 1792. (Annales religieuses, tome 1.) mitgetheilt.

Nach dem Dargestellten wolle man aber nicht glauben, daß ich etwa behaupte: alle Taubstummen erscheinen in dem günstigen Lichte, worin die einzelnen Belege sie darstellen; es sollte dadurch nur die Behauptung, daß der Charakter der Taubstummen im Allgemeinen roh, daß sie allgemein in ihren Gesinnungen inhuman seien, widerlegt werden. Es gibt freilich auch unter den taubstummen Kindern wohl Eigensinn, leichte Gemüthsaufwallung und Härte im Charakter, allein wir können diese moralischen Gebrechen keineswegs als unmittelbare oder gar als nothwendige Folgen ihres physischen Gebrechens ansehen. Wie viele hörende Kinder gibt es nicht, die dieselben Gebrechen mit ihnen theilen, und welchen Grund geben wir hierfür an?

Es soll sogar eingeräumt werden, daß diese Charakterfehler bei einigen Taubstummen bei vorgerücktem Alter in weit höherem Grade stattfinden, als bei Hörenden, und daß hieran ihre Taubheit mit Schuld ist; die Hauptursache hiervon müssen wir aber dennoch zunächst in den Verhältnissen suchen, in denen die taubstummen Kinder leben. Das taubstumme Kind ist in Folge seines Gebrechens mehr den übeln Einwirkungen von Außen ausgesetzt, die diese Fehler nach sich ziehen, als das hörende Kind; jedoch nöthigt sein Gebrechen keineswegs zu diesen fehlerhaften Einwirkungen. Im elterlichen Hause erregt sein Gebrechen Mitleid, und dieses hat häufig eine zu nachsichtige, verzärtelnde Behandlung zur Folge. Es hat bei seinen Eltern vor den hörenden Geschwistern manches Vorrecht, es merkt dieses bald, es lernt seinen Willen durchsetzen und will denselben überall geltend machen. Merkt man die übeln Folgen hiervon zu spät, und will nun endlich mit Gewalt Einhalt thun, so erregt man Trotz und Unbändigkeit. Der Geselligkeitstrieb, welcher sich besonders in der Anschließung an gleiche Altersgenossen kund gibt, und dem des Frohsinns so sehr bedürftigen Kindesherzen durch Spiele

so manche Nahrung zukommen läßt, wird bei den taubstummen Kindern gewöhnlich nicht in dem Maße befriedigt, wie es das Bedürfniß erfordert; es versteht die hörenden Gespielen und deren Spiele nicht, die hörenden Kinder bemühen sich auch nicht, ihm verständlich zu werden, sie kommen ihm nicht mit Wohlwollen und Liebe entgegen. Und hielten sie sich bloß in dieser Neutralität, so würde das taubstumme Kind höchstens nur mit niedergeschlagenem Blicke ihren Spielen zusehen, später vielleicht am bloßen Zuschauen und der allgemeinen Kinderfreude Gefallen finden; aber nun tritt von Seiten der hörenden Kinder oft noch Spott und Hohn hinzu, der sich durch fratzenhafte Nachäffung seiner Geberden offenbaret. Wenn das auch so schlimm nicht gemeint ist, so fühlt sich das taubstumme Kind doch in seinem Innersten verletzt und empört; denn es versteht in dieser Weise keinen Scherz! Selbst Erwachsene können es mitunter nicht ungeneckt vorbeigehen lassen, sie finden Vergnügen an der Nachäffung seiner Geberden und an der Aeußerung seines hierdurch gereizten Zornes! — Wie könnte bei solchen Einwirkungen sein Herz sich sanftern Gefühlen hingeben — wie könnte es noch Wohlwollen und Liebe gegen Menschen äußern, die seine heiligsten Gefühle verspotten? Könnten dieselben nicht auf die Dauer ganz erstickt werden? — Wem wäre dieses zuzuschreiben? — Gewiß nicht seinem Gebrechen! Möchten doch alle Eltern, Lehrer, Geistliche und jeder, der Gewicht auf die rohe Masse hat, hier das allgemeine Mitleid für diese Unglücklichen anzuregen wissen; möchten sie doch wenigstens dafür sorgen, daß diesen Kindern, wenn nicht seine wohlwollende, doch schonende Behandlung — Achtung ihres Unglücks — zu Theil würde! — Gewiß, es würde besser um das Herz so mancher Taubstummen stehen; sie würden dann wenigstens in etwa Ersatz für den Mangel an Geistesbildung in ihrem Herzen finden, das jetzt in seinen edelsten Ge-

fühlen von seines Gleichen verletzt, in eisiger Kälte dahinwintern muß! —

Hierzu kommt nun noch, daß ihre erwachende Vernunft mit den Jahren so manche Räthsel in der Erscheinung der äußern Natur findet, deren Lösung ihr so wichtig ist und die sie doch mit der größten Mühe nicht lösen kann. Niemanden können sie um Aufklärung, um einen freundlichen Lichtstrahl in ihrer geistigen Finsterniß bitten; denn es fehlt ihnen eine allgemein verständliche und umfassende Sprache. Stumm müssen sie also den heiligsten Herzensdrang, den sehnsüchtigen Durst nach Belehrung, in ihrer Brust verschließen, und zwar nicht bloß für die Zeit der Kinderjahre, sondern für das ganze Leben. Daß dieses Bewußtwerden, diese Finsterniß, mit der sie ihr inneres und äußeres Leben belastet sehen, auf die Dauer ein bitteres, unmuthiges Gefühl erzeugen muß, liegt nahe genug, und daher bemerken wir bei den ältern Taubstummen, die ohne Bildung ihrem Geschick überlassen sind, so häufig zügellose Leidenschaften und thierische Rohheit; ihr Geist ist, da er aus eigener Kraft nicht vorwärts kommen konnte, in sich zusammen gefallen und hat nur die Hülle des Menschen zurückgelassen. Solche unglückliche Subjekte in Irrenhäuser einzusperren, wie es nach Wiegand *) 1827 noch im Hessischen geschah — ist es nicht schrecklich? (Ob dieses noch jetzt der Fall ist, weiß ich nicht; eine Taubstummenanstalt ist mir im Hessischen nicht bekannt.) Er schildert den unglücklichen Zustand eines erwachsenen taubstummen Mädchens in einer solchen Anstalt; unter Thränen habe sie ihm, indem sie auf einige Wahnsinnige gedeutet, zu erkennen gegeben, daß sie nicht an Verstandesschwäche leide, aber doch unter solchen Menschen leben

*) Die Taubstummen in Kurhessen ꝛc. von Wigand, Präceptor zu Gudensberg. Cassel, 1827.

müsse. — Hierbei wird man doch gar zu stark an die Geschichte Kaspar Hauser's erinnert!! — Erwägt man nun den unglücklichen Zustand eines ungebildeten Taubstummen, die Gefahr, welche er auf die Dauer, falls seine Leidenschaften die bessern Gefühle ersticken und sein geistiges Leben untergraben, der menschlichen Gesellschaft bringt, und die Last, die er dem Staate macht, indem dieser, da die wenigsten Taubstummen bemittelt sind, für seinen Unterhalt beständig zu sorgen hat; so ergiebt sich hieraus nicht allein die Nothwendigkeit seiner Ausbildung, sondern die Klugheit räth dieselbe auch sogar an, im Falle wir von den höheren Pflichten auch ganz absehen wollten. Die Taubstummen müssen also, sobald als möglich, den schädlichen Einwirkungen der Gesellschaft entzogen und einer Erziehungsanstalt übergeben werden, worin sie in der Mitte ihrer Unglücksgenossen eine fröhliche Jugendzeit verleben und die sie einst mit einer gereiften Herzens- und Geistesbildung wieder in die Reihe der Gesellschaft stellt, worin sie sich als ebenbürtige Mitglieder ausweisen werden. Dann sind sie den ungünstigen Einwirkungen Seitens der Gesellschaft entwachsen, haben überdies auch sowohl moralische, als geistige Kraft genug, um sich in jedem Kampfe des Lebens als tüchtige Menschen zu bewähren. Dann erst sind sie im Stande, eine nützliche Beschäftigung zur Sicherung ihrer Existenz zu erlernen, und die kräftig ihrem Geiste eingeprägte Hoffnung auf ein ewiges, glückliches, geistiges Leben, das frei von allen körperlichen Gebrechen ist, söhnet sie mit ihrem Schicksale aus und bewirkt sogar, daß dasselbe ihnen, im Vergleiche der Endlichkeit mit der Ewigkeit, nur als eine geringe Bürde erscheint, die die Weisheit des himmlischen Vaters ihnen zu ihrer dereinstigen Verherrlichung auferlegt habe.

W.

Zusatz vom Herausgeber.

Das Septemberheft der allgemeinen Schulzeitung des J. 1838 liefert einen interessanten Aufsatz über die „Eigenthümlichkeiten der Taubstummen" von Dr. Schmalz, Arzt in dem Taubstummeninstitute in Dresden, aus welchem ich den Schluß hier mitzutheilen mir erlaube. Vorher will ich noch bemerken, daß es, um glücklichere Menschen zur lebendigen d. h. thätigen Theilnahme an dem Geschick der Taubstummen und Blinden zu bewegen, keiner Ermahnung bedürfen muß. Sie sind unglücklich, hülfsbedürftig, Menschen wie wir — dies muß genug sein. Wem man ein Mehreres nahe legen muß, auf den wird nicht viel zu rechnen sein. Gottlob! auch die Zeiten sind vorüber, wo selbst Erwachsene es über sich gewannen, mit Wahnsinnigen, Krüppeln, Taubstummen ihren Spott zu treiben. Ihnen zu helfen, hält jetzt Jeder, der auf den „Menschen in ihm" einigen Werth legt, unbedingt für Pflicht — er kann sich dessen nicht entbrechen. „Man kann nicht anders." So ist es recht, und nur so ist es recht.

„Was die moralischen Eigenthümlichkeiten des Taubstummen betrifft, so ist vor allen Dingen zu berücksichtigen, daß uns keinerlei Fähigkeiten dieser Art angeboren, sondern daß wir nur mit der Anlage zum Guten sowohl als Bösen, d. h. mit der moralischen Willensfreiheit dazu von der Natur versehen worden sind. Durch die Außenverhältnisse, unter denen wir leben, durch das Beispiel Anderer, welches wir täglich sehen, durch Erziehung und Belehrung endlich werden dann erst diese Anlagen entwickelt und in Tugenden oder Laster verwandelt.

Wendet man nun dieses auf die Taubstummheit an, so folgt, daß man nun diejenigen Neigungen als nothwendige Folge derselben betrachten könne, welche mit dem Gebrechen der Taubheit unmittelbar zusammenhangen.

Da der Taubstumme auf das Gesicht beschränkt ist, so zieht ihn auch Alles, was dem Auge angenehm ist, weit mehr, als uns Hörende an, da wir zum Theil durch die Empfindungen des Gehörs zerstreut werden. Daher ist er für Farbenglanz und jede Schönheit, für Ordnung, Regelmäßigkeit und Reinlichkeit sehr eingenommen. Aus dieser Ursache entspringt aber auch als natürliche Folge Putzsucht und ein höherer Grad von Eitelkeit.

Ferner geht hieraus der Umstand hervor, daß ihm die Finsterniß höchst unangenehm ist und daß er sich im Dunkeln sehr leicht fürchtet.

Dies ist denn auch der Grund, warum er das Aeußere, den Schein, zum Maßstabe seiner Beurtheilung zu nehmen pflegt (während der Blinde im Gegentheil bei Allem hauptsächlich auf den Klang achtet und daher z. B. die Menschen leicht an dem Tone ihrer Stimme wieder erkennt). Hieraus läßt sich denn auch leicht die Eigenthümlichkeit erklären, daß er, wenn er auch selbst in dürftigen Umständen und hülflos sich befindet, dennoch sehr zur Verachtung des Armen, des schlecht Gekleideten, des Gebrechlichen und Hülflosen sich hinneigt und sehr ungern mit solchen Gemeinschaft macht.*)

Da der Taubstumme nur durch das Gesicht etwas erfahren kann, so ist es nicht zu verwundern, wenn er mit seinen Blicken wißbegierig umherschweift, bis er Alles gesehen hat, was an einem Orte zu bemerken ist. Dies er-

*) Das ist wahr, aber leicht zu heben. Einer meiner gegenwärtigen Zöglinge wollte bei seinem Eintritte in die Anstalt durchaus nicht mit denen umgehen, welche die Institutskleidung trugen, sondern hielt sich nur an solche, welche eine bessere Kleidung hatten. Nach einigen Wochen war es bereits anders und er machte nun keinen Unterschied mehr. Jäger (in Gmünd).

scheint uns dann als Neugierde und gibt Veranlassung zur Unbeständigkeit, zum Leichtsinne und zur Flatterhaftigkeit.

Hat er es erst erkannt, oder auch nur geahnet, welche Wichtigkeit das Gehör für den Umgang hat, so geht aus seinem Wunsche, Anderen nicht nachzustehen, die Eigenheit hervor, daß er seine Taubheit sich nicht merken lassen will und sich daher oft stellt, als hätte er Etwas gehört, was er entweder gar nicht, oder durch einen andern Sinn vernommen hat.

Daraus, daß er sieht, mit welcher Leichtigkeit sich Andere auf eine Weise mitzutheilen vermögen, bei welcher ihm das Verstehen sehr schwer, oder oft ganz unmöglich ist (nämlich in der Dunkelheit und Entfernung), entspringt sehr leicht Mißtrauen und Argwohn gegen Andere, indem er oft glaubt, daß von ihm gesprochen worden sei, daß über ihn gelacht werde, und daher Verschlossenheit des Gemüthes, welche Fehler man nur zu oft in noch höherem Grade, als bei den Taubstummen, an später taub Gewordenen zu bemerken Gelegenheit hat.

Da endlich das Gefühl des Mitleidens vorzugsweise durch den Sinn des Gehörs in der Seele erregt wird, so folgt, daß der Taubstumme, welchem dieser Sinn fehlt, in der Regel nicht so mitleidig sein könne, als der Hörende. Aus dem verminderten Mitgefühle geht aber bei unzweckmäßiger Erziehung leicht eine Neigung zur Schadenfreude, zur Thierquälerei und zur Grausamkeit überhaupt hervor.

Alles Andere, was man dem Taubstummen noch zur Last gelegt hat, ist ihm, wenn es bei ihm vorhanden, nicht eigenthümlich,*) sondern theils bei jedem

---

*) Eitelkeit ist allerdings ein vorherrschender Zug bei den Taubstummen, allein von dem außerdem Genannten kann ich weder Leichtsinn und Flatterhaftigkeit, noch Mißtrauen und

Gebrechlichen zu finden, theils eine natürliche Folge der niedrigen Stufe der Bildung, auf welcher er, wegen der Schwierigkeit seines Unterrichts, meistens steht, theils einer fehlerhaften Erziehung zuzuschreiben.

Durch die erste und zweite der genannten Ursachen werden namentlich die Eigenliebe und Ueberschätzung seiner eigenen Persönlichkeit, welche den meisten Gebrechlichen eigen ist; die Neigung, immer Recht haben zu wollen, da er, wie alle beschränkte Menschen, nur zu leicht an seine Unfehlbarkeit glaubt; die Leichtgläubigkeit, vermöge welcher er sich sehr leicht betrügen läßt; ein höherer Grad von Mißtrauen, weil er die Beweggründe der Handlungen Hörender und deren Zusammenhang sehr oft nicht einzusehen vermag; Zornmüthigkeit, weil er häufig glaubt, man wolle ihn nicht verstehen, oder man habe ihm Unrecht gethan; Rachsucht, weil er kein anderes Mittel, um sich Genugthuung zu verschaffen, kennt, als Böses mit Bösem zu vergelten; vorherrschende Sinnlichkeit, insbesondere Neigung zur physischen Liebe und deren unnatürlicher Befriedigung und zur Eifersucht, indem bei ihm die geistige Ausbildung zurückbleibt, während die körperliche vorwärts schreitet, sich leicht erklären.

Die übrigen, bei den Taubstummen leider nicht selten vorkommenden moralischen Gebrechen und Laster sind fast bloß den Eltern und Angehörigen derselben zur Last zu legen. Die Mehrzahl der Taubstummen wächst nämlich unter Verhältnissen heran, die auf ihre Sittlichkeit nothwendiger Weise sehr nachtheilig wirken müssen.

Neigung zur Schadenfreude, Grausamkeit und Thierquälerei bei meinen Taubstummen allgemeiner finden, als bei anderen Kindern; ich möchte eher das Gegentheil behaupten.

Jäger.

In manchen Familien glaubt man wegen ihres Mangels die ängstlichste Sorgfalt auf ihre Gesundheit wenden und ihnen allen Willen thun zu müssen, wodurch man Fehler mancherlei Art bei ihnen hervorruft und befördert. In anderen wird dagegen das taubstumme Kind als eine Last betrachtet; es wird den anderen Kindern bei jeder Gelegenheit nachgesetzt, muß etwaige üble Launen vorzugsweise empfinden und nicht selten ungerechte Strafe erdulden. Viele werden von ihren Eltern zum Betteln angehalten und müssen hierbei, wie bei anderen Gelegenheiten, oft hartes Zurückweisen und nicht selten sogar Verspottung erfahren. Geschieht dies auch nicht, so läßt man sie doch in der Regel in beinahe gänzlicher Vereinzelung leben und sich im Müßiggange und langer Weile umhertreiben. Ist es bei der Erziehung, welche den Taubstummen oft zu Theil wird, zu verwundern, wenn man von den Angehörigen derselben vielfache Klagen über ihre äußerst geringe Lenk- und Duldsamkeit, über ihre Widersetzlichkeit, ihren Starrsinn und Trotz, über ihren grenzenlosen Eigensinn und über andere dergleichen Fehler und Laster vernimmt?

Insbesondere ist es ein großer Irrthum, wenn man diese Unglücklichen für bösartiger als Andere hält. Viele sind es freilich; aber nicht in Folge ihres Gebrechens, sondern in Folge der Mißhandlungen, welche sie von Kindheit an zu erdulden genöthigt waren, wodurch ihr Gemüth empört und sie zu rohen Ausbrüchen der Leidenschaften veranlaßt werden mußten. Unter solchen Umständen muß sich natürlich Härte des Charakters, Heftigkeit, Zornmüthigkeit, Rachgier, Tücke, Ränkesucht, Arglist und anderes Böse entwickeln, wie dies bei jedem anderen Kinde und überhaupt bei jedem ganz ungebildeten Menschen, welcher Recht und Unrecht nicht zu scheiden weiß, auch der Fall sein würde.

Größtentheils mit Unrecht haben ferner Mehrere Undankbarkeit als einen Hauptcharakterzug des Taubstummen hervorgehoben. Allerdings ist er dazu geneigt, weil er bei seiner Beschränktheit die Größe der ihm (z. B. durch Aufnahme in eine Taubstummenanstalt) erzeigten Wohlthat nicht einsehen kann oder durch sein Gebrechen ein Recht auf dergleichen Wohlthaten erlangt zu haben glaubt. Allein wenn er einigermaßen gebildet ist und mit Liebe behandelt wird, so schließt er sich an seine Wohlthäter mit der größten Anhänglichkeit an und liebt sie wie seine Eltern.

In Bezug endlich darauf, daß ihnen von Mehreren (vorzüglich von Itard) die zarten Gefühle, wie Kindesliebe, Freundschaft u. s. w. gänzlich abgesprochen worden sind, beweisen außer dem bereits Erwähnten auch die, besonders in der neuesten Zeit von vielen andern Männern, selbst von Taubstummen, von Aerzten und von Lehrern an Taubstummenanstalten gemachten Erfahrungen das Gegentheil, von denen ich nur Le Bouvyer-Desmortiers, Ernsdorfer, Alle, Huyot, Dégerando, Mansfeld, Rösenkranz, Müller, Reich, Kruse und Richardin nennen will.“

Genug; so wenig, ja noch weniger als in andern Adamskindern, entsteht in Taubstummen etwas von selbst. Alles will entwickelt und gebildet sein. Die Menschen sind im Großen und Ganzen immer so, wie sie sein können: Produkte innerer und äußerer Kräfte. Kännten wir diese ihrer Art und ihrem Grade nach vollkommen, so würden wir uns über keine Erscheinung wundern. So viel bleibt gewiß: Die Taubstummen sind unglücklich; folglich muß man ihnen helfen.

M. D.

V.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1. Raumlehre auf dem Wege der Anschauung und Erfahrung für das gewöhnliche Leben. Praktisch dargestellt von W. Wittmer, Professor am Lyceum in Rastatt. Zum Lehr- und Selbstgebrauche in Elementar- und Gewerbsschulen. Karlsruhe, bei Groos, 1836. (8 gGr.)

2. Raumlehre oder Geometrie. Bearbeitet von S. Selwick. Seminarlehrer und Ordner in Angerburg (im Regierungsbezirke Gumbinnen). Hiezu (hierzu) ein Heft mit Figuren. Auf Kosten des Verfassers. Königsberg, zu haben bei Gräfe und Unzer, 1836. (1 Thlr. 8 Gr.)

Wenn ein Soldat Andachtsbücher und ein Theologe Schriften über die besten Düngungsmittel verfaßt, so macht das keinen so störenden Eindruck, als wenn ein Professor Lehrbücher für Volksschulen herausgibt. Seit die Gesammt-Naturlehre für das Volk und seine Lehrer von Dr. Pfaff, Professor der Physik und Astronomie in Erlangen ꝛc., im Schulblatte für die Provinz Brandenburg (1836, 2tes Heft) nach Verdienst gewürdigt worden, wird solcher immer tiefer, und wir müssen gestehen, Herr Prof. Wittmer hat das Seinige redlich dazu beigetragen, ihn noch tiefer zu machen! — Doch zur Sache.

Fragliche Raumlehre beginnt gleich mit dem Satze: „Es gibt gerade und krumme Linien!“ darauf folgen Uebungen im Zeichnen von geraden und krummen (auch der Kreis-) Linien. In §. 2 kommen wagerechte, in §. 3 senk-

rechte und schiefe, und in §. 4 parallele und ungleichlaufende Linien vor. Aus diesem Anfange schon läßt sich ersehen, wie wenig dies Buch nach den, für Elementar-Schulen und -Klassen geltend gewordenen und richtigen didaktischen Grundsätzen bearbeitet ist. Nach diesen darf nie mit Uebersichten, seien sie auch noch so klein, angefangen werden, sondern sie müssen den Schluß bilden. — Wenn es auch unmöglich sein mag, in Kindern einen mathematischen Begriff der Linien &c. zu erzeugen, so muß doch der Lehrer Alles thun, um diesen Begriff vorzubereiten. Dies ist nur möglich, wenn man entweder mit dem Punkte, dessen Begriff man auf negativem Wege vorzubereiten sucht, beginnt, und durch Fortbewegung nach und nach Linien, Flächen und Körper entstehen läßt; oder, wenn man mit Körpern beginnt, und nach und nach die Flächen, Linien und den Punkt als **Grenzen** betrachten läßt. Ein Herausgreifen aus der Mitte, und noch dazu der Beginn mit einer Uebersicht ist möglichst undidaktisch in Volksschulen. War dem Verfasser es unbekannt, daß man nach neuern Ansichten, in den Elementarklassen mit Anschauungen der Körper beginnt, so hätte er wenigstens mit Punkten anfangen, diese durch Zeichnung, vielleicht erst mit gröberem, dann mit feinerem Material, also im Bilde anschauen lassen, und sich mit dem Begriffe des Punktes, der durch ein, mit einer feinen Nadel gemachtes Punktzeichen erzeugt wäre, begnügen sollen. An verschiedenen Punkten, und auch an anderen Gegenständen mußten dann erst, was der Verf. ganz vergessen hat, Richtungsbegriffe: oben, unten &c. erzeugt werden, und dann erst konnte er übergehen zur Zeichnung **gerader** Linien. Erst wenn diese einzeln und vergleichungsweise richtig erkannt sind, können die, durch eine andere Bewegung des Punktes entstanden gedachten **krummen** Linien vorkommen, und nun erst folgt die Uebersicht. Das Zeichnen der **Kreis**linien ist hierdurch noch lange nicht genug vorbereitet; der Verf. hat es auch, absichtlich oder unverschuldet, bis §. 25 ganz fallen lassen.

In §. 5 folgen Winkel, aber wieder allgemein. In der Definition: Wenn man an das Ende einer geraden

Linie noch eine andere zieht, und beide zusammen nicht wieder eine gerade ausmachen, sondern eine gebrochene, so bilden sie auf einer Seite eine Ecke, und auf der andern, wo sie sich einander zuneigen, einen Winkel." — Hat der Verf. wohl nicht mathematisch gedacht, wenn er zwei Linien, mögen sie auch fallen wie sie wollen, zu einer, und sei es auch eine gebrochene, machen will, und sie auch eine Ecke bilden läßt! Gebrochene Linien, wenn man einmal diesen Ausdruck behalten will, sind, mathematisch gedacht, immer nur Eine Linie, und Ecken werden nur von mindestens drei Flächen, nicht aber von Linien, gebildet. In den besseren Lehrbüchern neuerer Zeit nennt man des Verfs. Ecken ebenfalls Winkel, und zwar konvexe oder erhabene, und des Verfs. Winkel, im Gegensatze von jenen — konkave oder hohle. Gestreckte Winkel nimmt der Verf. gar nicht an.

Nun werden, so beiläufig, gleich Winkel mit dem Zirkel gemessen, obgleich bis §. 37 Vorübungen sein sollten und dort erst das Messen beginnt. Hieran schließt sich das Zeichnen gegebener Winkel; Alles rein mechanisch. In §. 11—21 wird von den Dreiecken gehandelt und wieder mit einer Uebersicht begonnen. Dabei wird mechanisch, ohne innern Grund und Zusammenhang, das Zeichnen kongruenter und ähnlicher Dreiecke, und das Theilen gerader Linien, durch Parallelen in den Dreiecken, mitgenommen. Von recht-, spitz- und stumpfwinkligen, gleichschenkligen und ungleichseitigen Dreiecken kommt nichts vor. Vier- und Vielecke werden auf nicht ganz einer Seite absolvirt; fast nur die Namen von ihnen werden gegeben und auch diese noch nicht einmal alle, z. B. Rhombus und Rhomboid (nicht nur die Namen, sondern auch die Sachen) fehlen. Dann kommt der Kreis (§. 25). Hier läßt der Verfasser den Durchmesser von einer Seite des Kreises, durch den Mittelpunkt bis an die andere Seite gehen. Ein Wittmer'scher Kreis hat also zwei Seiten, damit man auch bei ihm nichts Abgerundetes findet, sondern im ganzen Buche auf eckige und spitzige Darstellungen stößt, die alle didaktischen Grundsätze und mathematischen Begriffe aufspie-

ßen und verbluten lassen. Der Durchmesser nicht zu den Sehnen gerechnet, obgleich er doch größte Sehne im Kreise ist. Mechanisches Aufsuchen des Kreismittelpunkts folgt. — In §. 29 seq. werden geradlinige Figuren im Kreise gezeichnet, und der mechanische Zug wird eröffnet mit: „Nichts ist leichter, als ein Sechseck zu zeichnen." In §. 32 und 35 macht der Verfasser wieder einen argen Schnitzer, indem er gleichseitige Figuren für regelmäßige hält, und von jenen als regelmäßigen Figuren im Kreise spricht. Er sollte doch wissen, daß von allen gleichseitigen Figuren nur die Dreiecke auch zugleich regelmäßig sein müssen! Oder rechnet er vielleicht die Gleichheit der Winkel nicht zu den nothwendigen Bedingungen der Regelmäßigkeit? So weit gehen die sogenannten Vorübungen. Mit §. 37 beginnt nun die eigentliche Raumlehre mit der Messung und Berechnung. Da der Verf. für Elementar- und Gewerbsschulen schrieb, so ist es auffallend, daß er das Decimalmaß anwandte, und das Duodezimalmaß, das doch in dieser Sphäre fast allein gebräuchlich ist, nur in einer kleinen Anmerkung obenhin erwähnte. — Einen tiefen, mathematischen Sinn beweis't er wieder dadurch, daß er §. 37 sagt: „Die Messung nach Länge und Breite muß immer senkrecht gegen einander vorgenommen werden; denn mißt man schief, — so kommt zu viel heraus!" Sehr schön! — dem Flächenmaße (§. 44—80) gehen einige, in Wahrheit sehr zweckmäßige Uebungen vorher: Zahl der Durchschnittspunkte, der Zwischenräume und der Vierecke, die von einer bestimmten Anzahl gerader Linien gebildet werden. Alles aber ist wieder ohne gehörige Anschauung und Entwickelung. Der Begriff der verschiedenen Quadratmaße ist jedoch recht gut veranschaulicht. Die Flächenberechnung der Parallelogramme und Dreiecke, bereitet der Verf. dadurch vor, daß er die Parallelogramme in die bekannten drei Lagen bringen, die einzelnen Theile ausschneiden und auf einander legen läßt, wo dann freilich Jeder den papiernen Beweis in Händen hat. Für die Paralleltrapeze fehlt die Anweisung zur Berechnung, die durch die Formel $\frac{G+g \cdot h}{2}$ 2 F dargestellt wird, natürlich, da sie

sich nicht so handgreiflich machen läßt. Daß §. 64 Folge- und Bedingungssatz verwechselt sind, ist ein kleiner Verstoß in Vergleich mit den übrigen. — Die Berechnung der Kreisfläche, nach der bekannten Formel, ist auf arithmetischem Wege recht gut begründet. Eben so die der Zylinder- und Kegeloberfläche. Der Kugel werden wieder, wie früher dem Kreise, mehrere Seiten beigelegt, und ihre Oberfläche wird durch Dreiecke gefunden, die, aus Papier geschnitten, auf sie und dann auf den größten Kugelkreis gelegt werden, woraus sich ergibt, wenn anders man eine feine Scheere hat, daß die Oberfläche viermal so groß, als die Durchschnittsfläche ist.

Mit §. 81 beginnt die Körperberechnung. Erklärungen, wie: „Eine Fläche ist eine Ausdehnung (?) in die Länge und Breite, ein Körper hingegen eine Ausdehnung in die Länge, Breite und Dicke oder Höhe", werden vorausgeschickt. Hier auch wird von den Prismen und Pyramiden, aber nur von den geraden, etwas gesprochen. Die Berechnung und die Begründung derselben ist wieder recht gut bearbeitet. Von §. 112 an, wird die Lehre von den Quadratzahlen und -Wurzeln sehr gründlich und anschaulich durchgenommen, und dieser Abschnitt sowohl, wie der von den Kubikwurzeln, der mit §. 150 beginnt und, in der Anwendung bis zum Schluß (§. 173) geht, ist nicht nur der beste Theil des Buches, sondern überhaupt sehr brauchbar. — In §. 138 seq. kommt nun freilich der pythagoräische Lehrsatz wieder mit einem handgreiflichen Beweise, wo Dreiecke aus Papier geschnitten und in das Hypothenusenquadrat gelegt werden; aber hat man sich erst so weit durch das Buch hindurch gearbeitet, so erwartet man, in geometrischer Hinsicht nicht mehr eine Formenlehre, sondern nur ein Formenschneiden zu finden.

Man gelangt bald zu dem Resultate, daß der rein praktische, oder vielmehr mechanische, so wie der arithmetische Theil des Buches recht brauchbar ist, und besonders zeichnen sich die Sammlungen von Aufgaben, die jeder einzelnen, gegebenen Wahrheit folgen, durch ihre Reichhaltigkeit und Zweckmäßigkeit sehr vortheilhaft aus. Die,

zum Theil hinzugefügten Auflösungen sind meistens gut und kurz. Eine Anweisung zur Berechnung von Gefäßen wäre noch zu wünschen gewesen, und ist, namentlich für Gewerbsschulen, unbedingt nöthig. — Einen theoretischen Inhalt, außer dem angedeuteten, hat das ganze Buch nicht. Es mangelt ihm jedes, wahrhaft bildende Moment, da, in geometrischer Hinsicht, nirgends Entwickelung und geistige Anschauung, nirgends ein Heranbilden des Geistes vom Speciellen zum Allgemeinen Statt findet. Die einzigen benutzten Lehrsätze sind die beiden erwähnten, von den Parallelogrammen und den Seitenquadraten des rechtwinkligen Dreiecks! — Für Schulen jeder Art ist daher dies Buch gänzlich unbrauchbar. Für Lehrer sind nur die Aufgaben nützlich, und für die, der Sache etwa noch unkundigen, die Lehre von den Quadrat- und Kubikzahlen, die aber in andern Büchern auch zu finden ist, ohne daß man so viel unnützes Papier mit bezahlen muß. Für Handwerker, die zufrieden sind, wenn sie wissen „Wie mache ich das?“ und um das „Warum?“ sich nicht weiter kümmern, ist es eher eine erwünschte Brücke! —

In Bezug auf den Styl ist noch zu bemerken, daß er nicht überall klar und bündig genug ist. Der Verf. strebt nach Popularität im Ausdrucke, und verirrt sich zuweilen auf diesem Wege. — Tändelnde Ausdrücke, wie: Quadrätchen, Dreiecklein, Pöstlein (Pf.?), Kreuzlein u. s. w. machen einen widrigen Eindruck in solcher Schrift.

Mit des Verfassers Vorrede wollen wir, bei unserer Beurtheilung den Schluß machen. Er sagt dort: „Dieser Gang, — nämlich die Raumverhältnisse, mit Umgehung alles Theoretischen, durchaus praktisch zu erörtern, — schien mir schon längst der natürlichste und sicherste, und die oft wiederholten Versuche mit größern und kleinern Schülern überzeugten mich jedes Mal von der Richtigkeit durch den glücklichsten Erfolg.“

Es ist diesen Blättern alles, den Unterricht in der Raumlehre Betreffende, längst so vielseitig und gründlich besprochen, daß es überflüssig sein würde, hier nochmals mit Herrn Wittmer darüber zu rechten, daß das bil-

bende Element dieses Unterrichts vorzugsweise in unsern Schulen berücksichtigt, und alles nicht Bildende, also alles rein Praktische daraus verbannt werden müsse. — Wir können daher nur noch den Wunsch aussprechen, daß der Verf. ein ähnliches Werk für die Elementarschulen nicht herausgeben möge, damit kein Lehrer verleitet werde, darnach in seiner Schule zu dressiren. Möge der Herr Verf. erst den Standpunkt und die Bedürfnisse jener Schulen kennen lernen, bevor er für sie schreiben will. —

---

2) Die Raumlehre von S. Selwick unterscheidet sich von der Wittmer'schen hauptsächlich durch einen größern Reichthum des Inhalts und durch eine gründliche Behandlungsweise. Der Verf. beginnt den Unterricht in der Raumlehre erst mit größeren Schülern (S. 8), ohne daß er für die kleineren nur irgend eine derartige Vorbereitung voraussetzt. — Der Anfang wird mit dem allgemeinen Begriffe eines Körpers gemacht; von hier gelangt er successive zu den Definitionen der Flächen, Linien und des Punktes! — Es ist auffallend, daß auch noch in so vielen Raumlehren neuester Zeit dieser Gang beobachtet wird, und nicht schon allgemeiner anerkannt ist, daß die Anschauung der Körper das Fundament der Raumlehre sein muß. Bei dem Begriffe des Körpers versteigt der Verf. sich gewaltig in die Millionen (Größenverhältnisse der Sonne zur Erde!). „Denn, meint er, ein denkender Lehrer wird der Jugend einen Begriff von der Größe unseres Sonnengebietes, dann von der Größe der scheinbar kleinen und kaum sichtbar neblichten Stellen, die aus vielen solchen Sonnengebieten, als das unsrige ist, bestehen; dann von der Größe der Milchstraße; dann des ganzen Himmelsraumes und zuletzt von der Größe unseres großen Gottes beizubringen sich bemühen.“ Es ist dies eine Zusammenstellung und ein Klimax, wozu hier augenfällig nicht der Ort und der überdies ganz verfehlt ist. Gottes Größe ist nicht räumlicher, sondern geistiger Art, und kann daher mit den Raumformen in keine Verbindung gebracht werden. — In der Vor-

rede eifert der Verf. bis ins Kleinliche gegen alles Unbestimmte, und dennoch findet man wiederholt nicht nur falsche Ausdrücke, sondern grobe Sachfehler, z. B. Seite 5: „Eine Linie besteht aus Punkten"; ebendaselbst „bedient man sich eines stärkern Punktes zur Theilung einer Linie, so nennt man diesen Punkt einen Theilpunkt"; und: „verläßt der Punkt regelmäßig seine Richtung, so beschreibt er eine krumme Linie." Mag der Verf. tausend Mal Nichts addiren, so hat er immer noch nichts; und eben so wenig bekommt er durch Zusammensetzung von Punkten, die doch gar keine Ausdehnung haben, eine Linie; nur durch Bewegung erhält er sie! So kann auch hier von stärkern oder dickern und dünnern Punkten keine Rede sein. Um eine krumme Linie zu bilden, braucht der Punkt nicht regelmäßig, sondern nur stetig seine Richtung zu verändern. Unter dem Ausdrucke regelmäßig können auch hier die Schüler sich nichts Bestimmtes denken, da er relativ ist. S. 15: „Eine gerade Linie bildet keinen Punkt" (soll Durchschnittspunkt heißen!). S. 40 und 76 erklärt er den preußischen Fuß für das Grundmaß der Längen in Preußen, während es doch bekanntlich die Ruthe ist; ein Irrthum, in den der Verf. nicht fallen konnte, wenn er bedacht hätte, daß der Dezimalfuß größer als der Duodezimalfuß ist. S. 34 hält er den Würfel nicht für ein vierseitiges Prisma. S. 134 sagt der Verf.: „Werden ein schiefes und ein senkrechtes Prisma, die gleiche Grundfläche und Höhe haben, parallel mit der Grundfläche in jeder beliebigen Höhe durchschnitten, so sind die Durchschnittsebenen immer gleich der Grundfläche, also unter sich gleich. Daraus schließt man, daß das schiefwinklige und senkrechte Prisma, wenn sie gleiche Grundfläche und gleiche Höhe haben, gleichen Körperinhalt haben müssen. Glauben werden ihm dies zwar seine Schüler, aber erkannt haben sie es auf diese Weise gewiß nicht.

Die lobenswerthen Eigenschaften des Buches bestehen in der Reichhaltigkeit, Mannigfaltigkeit und Anordnung des Stoffes, und in der elementarischen Behandlung. In Beziehung auf letztere vermissen wir ungern eine Abwechse-

Digitized by Google

lung, namentlich bei den geometrischen Beweisen. Diese mußte zum Theil darin bestehen, daß nicht immer der Lehrsatz in seiner Allgemeinheit vorausgestellt und dann der Beweis entwickelt wurde; sondern es mußten auch aus einer gegebenen Figur und Hülfskonstruktion die Lehrsätze hergeleitet werden. — Die Aufgaben sind sehr zweckmäßig gewählt und verständig gelös't. Der Anhang, die Inhaltsberechnung der Bottiche und Fässer enthaltend, ist in einem Buche für Volksschulen ganz am rechten Platze. — Brauchbar ist dies Werk für Lehrer an niedern Stadt- und gehobenen Landschulen; für höhere Bürgerschulen und Seminarien, für die es der Verf., laut der Vorrede, auch bestimmt hat, fehlt ihm die nöthige Tiefe und die Erhebung zur Allgemeinheit. — Daß es eine bisher gefühlte Lücke ausgefüllt hätte, können wir gerade nicht sagen, denn es mangeln ihm durchaus besondere Eigenthümlichkeiten, und es hat viele, ihm wenigstens gleiche Geschwister, und mehrere, von denen es an Brauchbarkeit übertroffen wird. Möge der Herr Verf. noch die Bitte freundlich entgegen nehmen, namentlich in den Vorreden seiner etwa noch geboren werdenden Geisteskinder, nicht so grelle Abschweifungen und Zusammenstellungen zu machen, wie sie besonders S. IV. und V. vorkommen. —

A. Schmidt.

Digitized by Google

3. Erster Anschauungskursus der Raumlehre für Schulen; die Wurzel- und Stammräume: Kugel, Zylinder, Kegel, Prismen und Pyramiden, nebst Schnitten enthaltend; nach den Grundsäzzen der neuern Elementar-Methodik, für Bürger- und Landschulen bearbeitet von K. Alb. L. Schmidt. Erster Teil. Erste Abteilung. Berlin, bei Ferd. Dümmler, 1837. (XVI. u. 134 S. — 12 gGr.) *)

An jedes Buch, das als Lehrbuch beim Unterrichte in Schulen gebraucht werden will, werden mit Recht die Forderungen gemacht, dass es durch den gegebenen Stoff sowol, wie auch durch die beobachtete Form, worunter nicht allein die Anordnung des Lehrstoffes, sondern auch die Methode zu verstehen ist, — die Integrität des Schülers, d. i. die Gesammtheit seiner Kräfte und die künftige Berufsbildung berükksichtige, also des Schülers allgemeine wie besondere Ausbildung möglichst vollkommen erreiche! — Von einer Raumlehre für Schulen ist also zu fordern, dass sie den Stoff enthalte, welcher im spätern Berufsleben der Schüler von diesen weiter benuzt und verarbeitet werden muss, und dass sie diesen Stoff so behandeln, dass dadurch möglichst viele, psychische wie physische Kräfte ausgebildet werden. In einer Raumlehre für Bürgerschulen muss daher von den Verhältnissen und Beziehungen der verschiedenen mathematischen Größen, von ihrer Ausmessung und Darstellung die Rede sein, und durch ihre Behandlung muss das innere und äußere Anschauungsvermögen, überhaupt die Denkkraft, und die Darstellungskraft ausgebildet werden. Andere Resultate, z. B. Gewöhnung zur gründlichen Beobachtung und überhaupt ein Streben

*) Diese Anzeige rührt vom Herrn Verfasser selbst her und ist, auf seinen Wunsch, so wie auch sein Buch, in der ihm eigenen Orthographie abgedruckt.

A. D.

nach gründlicher Erkenntniss ꝛc., gehören mehr der Raumlehre an und für sich, als ihrer Behandlungsweise an. —

Eine Raumlehre, welche diesen Forderungen nicht entspricht, ist entweder als einseitig, oder als nicht bildend zu betrachten, gehört daher in keine Schule.

Von der Anordnung des Lehrstoffes, hangt, neben der Behandlungsweise, der Lehrform, großenteils der Erfolg in Rücksicht auf die allgemeine Bildung ab! Unter den, bis jetzt beobachteten Lehrgängen sind die gewöhnlichsten folgende:

1) Es wird mit Punkten begonnen, und zu Linien, Flächen und Körpern fortgeschritten: Sickel, v. Türk, Ramsauer u. A.

2) Es wird mit dem Begriffe eines Körpers begonnen, um aus dessen Begriffe die der Flächen, Linien und des Punktes herzuleiten, und dann obige Folge beobachtet: Graßmann u. A.

3) Es werden die regelmäßigeren Körper angeschaut und an ihre Anschauung wird die der Flächen, Linien und Punkte geknüpft: Diesterweg, Harnisch, Sauermann u. A.

Bei Beurteilung dieser Lehrgänge ist es durchaus nötig, zu berücksichtigen, mit welchem Lebensjahre der Schüler die Verfechter der einzelnen Ansichten den Unterricht in der Raumlehre beginnen lassen wollen. Viele lassen diesen Unterricht erst gegen das zehnte Lebensjahr beginnen, viele gleich mit dem Schulbesuche. Erstere meinen hauptsächlich, dass ein 5- bis 6jähriges Kind noch nicht dieses Unterrichts fähig sei. Dies kann kein Grund sein. Ist das Kind für den Unterricht noch nicht fähig, so ist es Sache des Pädagogen, den Unterricht für das Kind umzugestalten. Die meisten Mathematiker von Fach meinen auch, die Mathematik gehöre gar in keine Volksschule, und glauben die edle Wissenschaft sei geschändet, wenn wir ihre Objekte popularisiren. Es ist aber diese Wissenschaft elementarisirt, damit eben auch die Schüler der Volksschulen des Nuzzens derselben teilhaftig werden sollten. Ist der Lehrgang nun so, dass nach ihm erst mit Kindern von etwa

10 Jahren der Unterricht begonnen werden kann, so folgt daraus, dass er noch nicht genug elementarisirt, dass also quästionirter Lehrgang unzweckmäßig ist. Es gibt für die Volksschulen kein Lehrobjekt, das erst in den obern Klassen in den Unterrichtskreis gezogen würde; nur scheinbar findet dies bei einigen Gegenständen Statt, z. B. Zeichnen und Schreiben u. A., die aber nur Zweige eines gemeinschaftlichen Stammes sind, und wo der Stamm allein in den untersten Klassen steht.

Lehrgänge wie die, sub. 1 und 2 genannten, können darum für unsere Volksschulen nicht durchweg passen, weil sie schon eine gewisse, bei größern Kindern erst vorauszusezzende Bildung, und namentlich Abstrakzionsfähigkeit, erfordern. Diesem Mangel ist der, sub. 3 angeführte Lehrgang nicht unterworfen. Er hat die Raumgrößen und ihre Behandlung so elementarisirt, dass diesen Unterricht auch die kleinsten Schüler erhalten können; denn er stüzt sich auf sinnliche Anschauung, deren jedes, überhaupt nur bildungsfähige Kind, fähig ist.

Gehen wir daher auch jezt nur auf ihn weiter ein, und suchen vorzugsweise seine Mängel hervorzuheben.

Als erstes Anschauungsobjekt ist in den mir bekannten quästionirten Lehrbüchern der Würfel aufgestellt. — Es hat 8 rechtwinkligte Ekken, 12 rechtwinkligte Kanten, 24 rechte (Linien-) Winkel, 6 Quadrate. — Alles dies muss der Lehrer dem Kinde vorsprechen, dies spricht es nach, und ist höchstens bei Aufsuchung der Zahlen selbstthätig. Was Ekken, Kanten und Winkel, und hier, rechte, was Quadrate sind, kann das Kind nicht wissen; es wird ihm also etwas Positives gegeben, und dies dressirt mehr oder weniger. Die Behandlungsweise kann den daraus hervorgehenden Nachteil mildern, aber ihn nicht gänzlich verbannen; — die Erkenntniss eines Dinges wird nur durch Gegensäzze, oder durch Nachweisung der Entstehung erzielt! Durch Gegensäzze ließen sich hier nur die Winkel erkennen, welche von Linien, oder zwei, oder drei Flächen gebildet sind. Weder durch Gegensäzze, noch auf genetischem Wege, lässt sich der Begriff des rechten Winkels und des

Quadrats hier erzeugen. — Darum bleibt die Anschauung des Würfels, sobald mit ihr begonnen wird, sehr mangelhaft. — Wird mit Pyramiden, Zylindern oder Kegeln begonnen, so treten dieselben Uebelstände ein!

Es kommt also darauf an, einen Körper zu ermitteln, der als solcher, auf dem Wege der Anschauung erkannt werden kann, und an welchem sich die Erkenntniss der übrigen Größen, sowol durch Gegensäzze, also durch Nachweisung der Entstehung, erzeugen läßt. Die genetische Erkenntniss erzielen vorzugsweise die sub 1 und 2 genannten Lehrgänge, dadurch, dass in ihnen mit dem Punkte begonnen wird, und die Linien, Flächen und Körper durch Bewegung der Punkte, Linien und Flächen entstanden, dargestellt werden; oder dass da, wo mit dem Körper begonnen wird, Flächen, Linien und Punkte, als Grenzen der Körper, Flächen und Linien dargestellt werden.

Der einzige mathematische Körper, der so, ohne etwas Positives zu geben, erkannt werden kann, und aus welchem sich die Erkenntniss der übrigen Raumformen, sowol durch Gegensäzze, wie auch auf genetischem Wege, sowol durch Bewegung, als auch durch Begrenzung, entwikkeln lässt, ist die Kugel. Darum muss sie erstes Anschauungsobjekt sein, wozu sie sich auch schon durch ihre Einfachheit qualifizirt.

In oben erwähntem „Ersten Anschauungskursus" habe ich die Kugel, aus vorliegenden Gründen, als erstes Anschauungsobjekt aufgestellt.

Zunächst kommt es darauf an, die Kinder einsehen zu lassen, dass es hier auf die Form, die Gestalt des Körpers ankommt, welche Erkenntniss ich durch Gegensäzze, hergenommen von der Masse und dem Gebrauche, zu erzielen suchte. Diese Gegensäzze lassen sich leicht noch durch Hinzufügung der Farbe rc. vermehren, und dadurch die Zahl der Erkenntnissmittel vergrößern. Leicht finden die Kinder, dass vorliegender Körper nicht wegen seiner Masse, Farbe, seines Gebrauches, Gewichtes u. s. w., sondern wegen seiner Gestalt Kugel heiße. Die große Masse der kugelförmigen Naturkörper geben viel Stoff zu derartigen

Vergleichungen. Aus den hohlen Kugeln, deren sich ebenfalls viele in der Natur vorfinden, z. B. Wasserblasen, Seifenblasen u. s. w. lässt sich leicht der, dem mathematischen möglichst nahe kommende Begriff der Fläche entwikkeln. Die successive Verdünnung der Schalen der Hohlkugeln, z. B. von den Glaskugeln bis zu den Seifenblasen, bietet ein sehr gutes Entwikkelungsmittel dar, ein besseres, als man im, auf den Körper gelegten, Papiere oder dergleichen findet. — Dass die Kugelfläche eine allseitig gekrümmte ist, kommt erst dann in Betracht, wenn in den ebenen und einseitig gekrümmten Flächen sich Gegensäzze darbieten.

Die Aufmerksamkeit der Schüler wird hier, wo nur Eine Größe, die Fläche, anzuschauen ist, durch nichts zerstreut, ist also desto gründlicher.

Hierauf folgen Kugelabschnitte und zwar zuerst Halbkugeln. An ihnen ist nur der Kreis, die Kreislinie und der Mittelpunkt zu erkennen. Der Kreis wird eine ebene, die Kugeloberfläche eine gekrümmte Fläche genannt. Die Kreislinie entsteht durch das Treffen zweier Flächen und ist die Gränze beider. Andere Kugelabschnitte folgen. Die Parallelität der Kreisflächen und -Linien wird an ihnen leicht begriffen.

An den Kugelausschnitten entstehen Kanten, die von ebenen Flächen (Viertelkreisen) gebildet werden. Dass ihre Größe von der Größe des, zwischen den beiden ebenen Flächen liegenden Teils der Kugeloberfläche abhangt, lässt sich durch verschiedene Schnitte leicht erkennen. (Erkenntniss durch Gegensäzze.) Die Definizionen von gestrekkten, erhabenen und hohlen (rechten, spizzen und stumpfen) Kanten lassen sich dadurch sehr leicht entwikkeln. — Die beiden Ekken, als von drei Flächen gebildet, werden als Gegensäzze der, von nur zwei Flächen gebildeten Kanten aufgefasst; die gerade Linie (Kugel- und Kreisdurchmesser) als durch das Treffen zweier ebenen Flächen entstanden.

Die geschnittenen Kugelausschnitte geben durch ihre Eigenschaften wieder Mittel zur Größenbestimmung

und genauen Erkenntniſs der von drei ebenen Flächen gebildeten Ekken und der Linienwinkel. — Die Ekken sind entweder erhabene, gestrekkte, oder hohle, je nachdem zwischen ihnen ein Teil der Kugeloberfläche liegt (später: liegend gedacht werden kann), der größer, oder gleich, oder kleiner ist, als eine Halbkugel u. s. w.

Das Messen der Kanten geschieht hier nicht mehr allein durch die Kugeloberfläche, sondern auch durch die Kreislinie; eben so das Messen der Linienwinkel: gestrekkte, erhabene und hohle (rechte, spizze und stumpfe!). Eine solche Erkenntniſs der Winkel ist nur dadurch möglich, daſs man für sie, in den Kreislinien gleich ein Maß hat, und dies hat man nur durch die Kugel und deren Schnitte. Bei dem Würfel als erstem Anschauungsobjekte, sagt man vom rechten Winkel, daſs er von zwei Linien gebildet würde, die senkrecht auf einander ständen; allein dies ist eigentlich gar keine Erklärung, da senkrecht und rechtwinklig, streng genommen, identische Begriffe sind, und einer daher nicht durch den andern erklärt werden kann. — Nur auf obige Weise, wenn man, gleich von Hause aus, jeden (Linien-) Winkel als Mittelpunktswinkel des Kreises, jede Kante als Achsenwinkel, und jede Ekke als Mittelpunktswinkel der Kugel betrachten läſst, lernen die Schüler gleich von Anfang an gründlich untersuchen, und erlangen, bei Beurtheilung der Formen, einen festen Haltpunkt.

Je mehr die Raumformen in Beziehung zu einander gebracht werden, desto richtiger und gründlicher ist die Erkenntniſs einer jeden.

So lassen sich alle Körper aus der Kugel schneiden. (Die Schnitte sind Fortbewegungen der Linien, wodurch Flächen entstehen!) Darum habe ich die Kugel als den Wurzelraum aller Körper betrachtet; den Zylinder als den Stammraum des Kegels, des Prisma und der Pyramide (weil leztere auch aus dem ersteren geschnitten werden können); den Kegel und das Prisma als Stammräume der Pyramide. — Die Pyramiden selbst sind in sofern wieder Stammräume, als aus ihrer Verbindung un-

ter sich, oder mit den Prismen, die zusammengesezten Raumformen entstehen. Acht-, Zwölf-, Zwanzigflach z. B. sind aus resp. zwei vierseitigen, zwölf fünfseitigen und zwanzig dreiseitigen Prismen entstanden; andere, halbregelmäßige Körper aus Pyramiden und Prismen, oder deren Schnitten.

Diese Angaben werden hinreichend sein, um die Zweck- oder Unzweckmäßigkeit meines Planes zu beurteilen, und füge ich ihnen noch den Wunsch hinzu, dass dieser Plan von erfahrerern und tüchtigern Pädagogen geprüft werden möge. — In den Klassen, in denen ich selbst, oder Andere darnach unterrichteten, habe ich nur die erfreulichsten Resultate für die Geistesregsamkeit der Schüler wahrgenommen.

Schließlich bemerke ich noch, dass die „Darstellungen", welche mit diesen Anschauungen Hand in Hand gehen, so, dass den jedesmaligen Anschauungen die Darstellung folgt, — der leichtern Uebersicht wegen, in einer besondern Abteilung ausgearbeitet sind, und wahrscheinlich bald erscheinen.

Das Inhaltsverzeichniss der Anschauungs-Abteilung folgt hierunter:

§. 1. Die ganze Kugel. §. 2. Kugelabschnitte und Gürtelstükke. §. 3. Kugelausschnitte. §. 4. Kreislinien auf der Kugeloberfläche. §. 5. Der ganze Zylinder. §. 6, 7 und 8. Zylinder-Ab-, Aus- und Durchschnitte. §. 9—12. Der ganze Kegel; Kegel-Ab-, Aus- und Durchschnitte. §. 13—16. Prismen; Prismen-Ab-, Aus- und Durchschnitte (drei-, vier- und vielseitiger). Die Oberfläche eines schiefen Prismendurchschnittes als Figur in der Ellipse (im schrägen Zylinderdurchschnitte). §. 17—20. Besondere Anschauung des Würfels, seiner Ab-, Aus- und Durchschnitte. §. 21—24. Pyramiden; Pyramiden-Ab-, Aus- und Durchschnitte. Die Oberfläche eines schrägen Pyramidendurchschnittes als Figur in der Kegelellipse. §. 25. Die regelmäßige Pyramide. §. 26. Vergleichende Zusammenstellung der Körper nach ihren einzelnen Merkmalen. A. Nach den Flächen. B. Nach den Kanten. C.

Nach den Ekken. D Nach den (Linien-) Winkeln, nach den Arten und Zahlen.

Wenn ich selbst dies über mein Büchlein mitteile, so liegt der Grund in der, vom Herrn Herausgeber dieser Rhein. Blätter mir gewordenen Aufforderung, die ich um so ehrenvoller und um so mehr zu erfüllend halte, als Herr Seminar-Director Dr. Diesterweg selbst in diesem Unterrichtszweige so Ausgezeichnetes veröffentlicht hat; und habe ich diese Güte um so bereitwilliger benutzt, als mir dadurch Gelegenheit wurde, das, in der Vorrede zu meinem Buche gegebene Versprechen, weitere Rechenschaft über meinen Plan zu geben, zu lösen.

Alt-Landsberg.

A. Schmidt.

---

4. Ueber Warteschulen oder Kinder-Bewahrungs-Anstalten von O. Schulz, Provinzial-Schulrath. Zum Besten des Central-Fonds für die hiesigen Warteschulen. Berlin, bei Oehmigke, 1837. (23 S. — 4 gGr)

Ein lesens- und beherzigenswerther Aufsatz! Nach einer Einleitung, in der die gegen die Warteschulen vorgebrachten Bedenken widerlegt werden, redet der Herr Verf. von den Bedingungen der gedeihlichen Wirksamkeit derselben:

1) Geräumiges, heiteres Lokal; 2) Bewahrung der Kinder vom frühen Morgen bis zum späten Abend und Darreichung des Mittagsbrotes, den Dürftigen umsonst oder gegen eine Vergütung von sechs Pfennigen; 3) keine Lernschule, auch nicht einmal Lesenlernen, sondern Gewöhnung an Aufmerksamkeit, Uebung der Sinne, des Sprachvermögens, des Gedächtnisses, Mittheilung eines reichen Vorraths von Kenntnissen und guten kernhaften Gedanken.

Der Herr Verf. ist der Ansicht, daß die Uebung des Gedächtnisses „in neuerer Zeit zur Ungebühr in unseren

Schulen vernachlässigt wird." Zur Uebung der Aufmerksamkeit werden empfohlen die in der hiesigen Taubstummen-Anstalt von den Lehrern Reimer und Wilke herausgegebenen Bilderbogen, die in der That, nicht bloß für Taubstumme, sehr empfehlenswerth sind. Ein Hauptgesichtspunkt der Verfasser ist mit Recht die Entfesselung der Sprachkraft und darum eine Veranschaulichung der Bedeutung von Wurzel-Zeitwörtern. Das zweite Lehrmittel ist die Schiefertafel. Eine dritte Uebung ist das Vorsprechen und Einüben wohlgewählter Sprüche und Liederverse. Dieses sind die den Kindern mitzutheilenden „kernhaften Gedanken." Aber sorgfältige Auswahl und Erklärung derselben, d. h. nichts weiter als Vertauschung der minder üblichen Wörter mit verständlicheren, welche wesentlich gefördert wird durch richtige, accentvolle Betonung der wichtigsten Satztheile und Sätze. Der Zweck vorgesprochener Verse sei ein dreifacher: Uebung der Sprachwerkzeuge, des Gedächtnisses und Bereicherung des kindlichen Geistes mit guten Gedanken. „Alles, was das Kind auswendig lernt, muß darum eine religiöse Färbung und, selbst wenn es Gegenstände des Lebens betrifft, einen sittlichen Hintergrund haben." Aber nicht Auswendiglernen der zehn Gebote und des christlichen Glaubens. Alles hat seine Zeit.

Viertes Lehrmittel: Das Zählen, anschaulich, fest einübend und nicht über 100 hinausgehend. Nicht an der pestalozzischen Einheitentabelle, sondern an einem Rechenbrette, wie es in Blindenanstalten vorkommt. Solches ist ohne Zweifel jener vorzuziehen. Aber bemerken möchte ich, daß, wenn die Bewahranstalten es dahin brächten, daß die Kinder im letzten Jahre die pestalozzische Einheitentabelle so gebrauchen lernten, wie ich Solches in einer Schule in Frankfurt a. M. gesehen habe, dieses eine vorzügliche Vorbereitung für den Gebrauch einer Fibel und ein treffliches Mittel zur Fixirung der Aufmerksamkeit sein würde. Jedes der Kinder jener Schule hatte eine kleine pestalozzische Tabelle vor sich, einen länglichen Stift in der Hand, und jedes Kind zeigte die Einheiten und Zahlen, welche

genannt wurden, still für sich auf seine Tafel. Ein Schüler sprach z. B. 3 mal 7 und 2 mal der 7te Theil von 7 ist 23 mal 1. Dann stellte jedes Kind den Stift an die bestimmte Stelle in der 7ten Reihe, und der die Klasse überschauende Lehrer wußte augenblicklich, ob jedes Kind die 23 mal 1 wirklich anschaute, äußerlich und innerlich. Durch das Hinzeigen wird das Kind zum aufmerksamsten Hinsehen genöthigt, dadurch wird die Aufmerksamkeit fixirt und die Zerstreuung beseitigt.

Dann Erzählungen, wobei es auf die Wahl der Erzählungen und die Art des Erzählens ankommt. Sie sind vorzugsweise aus der heiligen Schrift zu wählen; dann auch von Chr. Schmid, auch einfache Mährchen; zu meiden alle Erzählungen, „welche die Phantasie auf eine bedenkliche Weise aufregen, den Aberglauben erzeugen oder ihn nähren und die zu einer weinerlichen, die Kraft des Menschen lähmenden Frömmelei führen, dergleichen zum Bedauern rechtschaffener Christen sich mehrere unter die von den Traktatengesellschaften verbreiteten Schriften eingeschlichen haben.

Endlich Singen. Dazu können auch die trefflichen fünfzig neuen Fabeln von Otto Speckter benutzt werden, welche von einer musikalischen Beilage begleitet sind. Die Nothwendigkeit der Spiele und gymnastischen Uebungen versteht sich von selbst. Vorläufig mache ich auf ein Büchlein von Ossyra aufmerksam, welches nächstens erscheinen wird und gymnastische Uebungen darstellt, die auch in beschränkten Räumen vorgenommen werden können. — Das Buch von Ossyra ist erschienen. Ich habe dasselbe bevorwortet, wie folgt:

„Die Kleinkinderschulen (salles d'asyle, wie die Franzosen sie treffend nennen) sind, wenn es erlaubt ist, die Gesammtheit der Schulen mit einem Baume zu vergleichen, die Wurzel desselben. Die Blüthe eines Gewächses ist vorzugsweise bedingt durch die Beschaffenheit des Keimes (der Keimkraft) und des Bodens sammt der Atmosphäre, welche ihn umgibt. Die Energie des Keimes der Menschenkraft liegt in den von dem Schöpfer gegebenen Anla-

gen. Der junge Mensch bringt sie, wie es scheint, in unabänderlicher Grundlage mit zur Welt. Die Familie nimmt ihn auf. Diese ist sein Boden, seine Atmosphäre. Wohl dem, der hier eine mütterliche Pflege findet, den mit dem ersten Athemzuge die linde Luft der Liebe und Treue anweht, in dessen Umgebung die Gottesfurcht heimisch ist! Gott sei gedankt, diese befruchtenden Elemente fehlen noch nicht überall, auch nicht in niedrigen Hütten. Gebricht es dann zugleich nicht an gedeihlicher physischen Pflege, an gesunder Nahrung, warmer Kleidung, Reinlichkeit und frischer Luft: so wächst der junge Erdenbürger fröhlich empor, der Morgen und der Abend lacht ihm entgegen und die tiefsten Grundanlagen des Gemüthes werden befruchtet. Eine also verlebte Jugendzeit ist die Quelle und der Grund eines gesegneten ganzen Lebens."

„Aber nicht allen Kindern fällt ein so schönes Loos. Ich will die Zustände der Armen, der leiblich und geistig Armen, die zwingenden oder beengenden Verhältnisse der Tagelöhner und vieler Handwerker, die schlechten oder gar lasterhaften Gewohnheiten vieler Familien hier nicht ausmalen, ich will nur daran erinnern. Der Menschenfreund fühlt sich von ihnen getroffen, wenn er ihrer nur gedenkt. Er weiß es aus eigener, unmittelbarer Anschauung, daß es ein segenreiches Wort ist, sich der Kinder, deren Umgebung leibliche und geistige Pflege und Bewahrung nicht mit Sicherheit verspricht, in frühem Alter mit mütterlichem und väterlichem Sinne anzunehmen. Darum Heil den Kleinkinder-Pflegeanstalten! Sie bringen die Kinder in eine reinere, glücklichere Umgebung; sie fördern das unsichtbare Wurzeln des gesunden Keimes in die Tiefe; sie schaffen, gut eingerichtet, für das Kind einen heitern, goldnen Morgen; sie bieten Gelegenheit, eindringlichst auf die Veredlung der Eltern, denen sie angehören, und auf Verbesserung des Familienlebens und der Kindererziehung einzuwirken (nicht leicht ist ein Mensch so roh und schlecht, daß er nicht das Beste seines Kindes wünschte, und dasjenige dankbar anerkännte, was für dasselbe geschieht, er ist folglich empfänglich für guten Rath; möge man diese

wichtige Seite der Wirksamkeit, welche von den Kleinkinderschulen ausgehen kann, nicht übersehen!*)); sie bereiten das Kind für den künftigen ernsteren Schulunterricht durch sinnlich-geistige Anregung und durch Pflege des Gemüthslebens zweckmäßig vor; kurz, sie sind, man betrachte sie, von welcher Seite man wolle, Anstalten, welche nicht nur die Wurzelung des Bösen in den dafür so empfänglichen Kinderherzen hindern, sondern aus den sich zugleich Glück und Segen über die menschliche Gesellschaft ergießen kann. Sie bedürfen meines Lobes nicht. Der gesprochen hat: „Wer eins dieser Geringsten aufnimmt, der nimmt mich auf" hat sie ja in voraus gesegnet."

„Zu ihrem Gedeihen gehören: 1) christlich humaner Geist von Seiten des Vorstandes, in dem die Frauen nicht fehlen dürfen; 2) pädagogische Gesinnung und Bildung des Erziehers oder der Erzieherin (unpassend Lehrer oder Lehrerin genannt); 3) physische Pflege, besonders Bewegung in freier Luft, gymnastische Uebungen und heitere Spiele."

„Diesem dritten Erforderniß will die vorliegende kleine Schrift dienen. Sie macht den Anfang zu einer Gymnastik für kleine Kinder durch Anleitung zu Uebun-

*) Wie will man z. B. dem gemeinen Manne beikommen, um nach dem Zwecke der Mäßigkeitsgesellschaften, ihm das Branntweintrinken abzugewöhnen, es ihm in seinen furchtbaren Folgen zu zeigen? Anschaulich kann man ihm die Folgen in einer Kleinkinderschule zeigen. Denn manche kleine Kinder sind — besonders in großen Städten, schon an das Branntweintrinken gewöhnt.

Diese Behauptung habe ich durch Nachforschung in hiesigen Kleinkinderschulen als eine Thatsache herausgestellt. Der Vorstand einer derselben hat die Eltern der in ihr versammelten Kinder zusammen kommen lassen und durch eindringliche Ansprache wie durch Vorführung der Kinder, an welchen die Spuren des Branntweintrinkens sichtbar waren (: aufgedunsenes Gesicht, rothe Augen, triefender Mund, Stumpfheit des Geistes), einen sichtbar wohlthätigen Eindruck hervorgebracht. Durch die Kinder kann man so erziehend auf die Eltern wirken.

gen, die meist auch in beschränkten Räumen ausgeführt werden können. Wir stehen in dieser Beziehung an einem **Anfange, nicht am Ende.** Dieser Anfang aber bedingt den Fortgang. Man wird bei jenem nicht stehen bleiben; er wird das Weitere einleiten und fördern. In dieser Beziehung habe ich auf des Herrn Verfassers Wunsch gern der kleinen Schrift ein empfehlendes Wort mitgeben wollen. Eine, gesund, heiter und rein vollbrachte Jugend ist ein Glück für das ganze Leben. Sie stärkt nicht bloß den Leib, sondern auch die Gesinnung, und wenn einstens Berge von Leiden über den Erwachsenen hereinbrechen, der Rückblick auf die verlebte heitere Jugendzeit stählt den Muth, die Ausdauer, das Vertrauen zu Gott und Menschen, ja wer sogar im späteren Leben nicht frei bleibt von lasterhaften Gesinnungen und Gewohnheiten: die Wirkung der Religion findet bei dem einen zubereiteten Boden, dessen unsichtbare Freundin sie war am frühen Morgen des Lebens. Wenn Keiner leicht die ersten bösen Jugendeindrücke verwindet, so bleibt dagegen auch der Eindruck edler Gesinnungen und Beispiele. Die Sorge für die leiblich und geistig Armen, der Kampf gegen die Ausbreitung der Rohheit, die Erziehung der untern Klassen der menschlichen Gesellschaft ist in den sogenannten cultivirten Staaten Europa's die eigentliche Lebensfrage geworden. Die Bemühung, den Staatsreichthum zu erhöhen, muß daher die Sorge, die Verarmung der untern Klassen zu verhüten, parallel gehen. Eine gesunde Erziehung **in jeglicher** Beziehung des Wortes ist zur Erreichung dieses hochwichtigen Zweckes das erste, nachhaltigst wirkende Mittel. Mit der Pflege der Seele muß daher die des Leibes verbunden werden. Körperliche Uebungen sind darum eins der wesentlichsten Stücke der Bewahranstalten. Darum wird das vorliegende Büchlein denselben willkommen sein. Manches was die vorliegende elementare Gymnastik nicht gibt, findet sich in:

Spiele und nützliche Beschäftigungen für die Jugend, von Bormann. Leipzig, bei Fleischer, 1836. (16 gGr.)

Digitized by Google

und:

Die reinste Quelle jugendlicher Freuden, oder 300 Spiele rc., von F. A. L. Werner. Zweite Aufl. Leipzig, Arnoldische Buchhandlung, 1836. (1 Thlr. 10 gGr.)

Das Meiste in diesen Schriften ist zwar für ein reiferes Alter; aber sie sind doch auch für Kleinkinderschulen Fundgruben."

„Kommt zu solchen Leibesübungen eine zweckmäßige Uebung der Sinne und des Sprechvermögens hinzu, so ist in der ersten Beziehung gut gesorgt. In dieser Hinsicht mache ich hier noch aufmerksam auf:

Methodische Bildertafeln zum Gebrauch beim Anschauungsunterricht in Elementar- und Kleinkinderschulen rc., von Reimer und Wilke. Berlin, bei den Herausgebern (im Taubstummeninstitute).

Trefflich! Frühe soll auch das Gedächtniß der Kinder ausgebildet werden; aber der Inhalt sei gehaltvoll, ansprechend, kindlich. In dieser Beziehung empfehle ich Otto Schulz's Berlinische Fibel, die ehestens bei Oehmigke erscheinen wird. Spekter's Fabeln sind auch ein vorzügliches Lehrmittel."

„Das Lesen selbst braucht in Kleinkinderschulen nicht gelernt zu werden; dafür sind die Elementarschulen da; eine eigentliche Schule (Lernschule) soll die Warteschule nicht sein; aber der Inhalt der genannten Fibel, die Fabeln, die Lieder, die Sprüche, die Gebete: die sind eine gedeihliche Kost für das Kindesherz und den kindlichen Verstand."

„Gottes Segen ruht sichtbar auf diesen Anstalten. „Er wird es gewiß thun."

Berlin.

---

5. Ansichten des Königl. Schwedischen Generals Lefrén über Erziehung und Unterricht im Allgemeinen, und Bericht desselben über die Kriegsakademie zu Karlberg bei Stockholm im Besonderen. Aus dem Schwedischen übersetzt von du Vignau, Major der Königl. Preuß. Artillerie. Berlin, bei Eyssenhardt, 1836. (104. S. — 12 gGr.)

Dieses Büchlein enthält manches Interessante:

1) In der Akademie zu Karlberg, einer Offizier-Bildungsanstalt, ist die wechselseitige Schuleinrichtung, meist nach Lankaster, eingeführt. Je älter die Zöglinge werden, desto mehr weicht sie zurück, damit das taktische Element dem Selbstthätigkeitselemente Platz mache. „Taktisch" ist sehr gut und treffend gesagt. Es ist ein Soldaten-Exercitium.

2) Jede der 5 Klassen hat nur des Morgens Unterricht, täglich vier Stunden.

3) Diese vier Stunden werden zum Unterricht in zweien Gegenständen verwandt; jeder wird also in zwei oder auch drei Stunden hinter einander betrieben. Zwischen diesen Gegenständen liegt eine Freistunde, in der geturnt wird.

4) Die Nachmittage werden zum Nachlesen und Ueben und zum Turnen verwandt.

5) Der Unterricht in fremden Sprachen beginnt erst dann, wenn durch den grammatischen Unterricht der Muttersprache eine sichere Grundlage gelegt ist.

6) Die Geschichte ist mit der politischen Geographie verknüpft, „weil die Kenntniß der letzteren nicht, wie es gewöhnlich geschieht (?), rückwärts von der gegenwärtigen zu der verflossenen Zeit, sondern genetisch von den ältesten Zeiten vorwärts zu den gegenwärtigen, beigebracht werden muß."

Daß der Zersplitterung der Gegenstände und der Gefahr allzu großer Zerstreuung der Schüler dadurch, daß

jedem Gegenstande mehrere Stunden hinter einander gewidmet und folglich täglich nur wenige behandelt werden, vorgebeugt werde, liegt auf flacher Hand. Das Gymnasial-Reglement vom 24. Oct. 1837 gibt denselben Rathschlag und wünscht, daß täglich nicht mehr als 4 Gegenstände an die Reihe kommen.

Mit kleinen Schülern geht Solches nicht, oder nur dann, wenn mündliche und schriftliche Uebungen abwechseln, wie es im Blochmann'schen Institute in Dresden geschieht. Der Lehrer lehrt nur einen Theil der Stunde, dann arbeiten die Schüler das Gelehrte aus. In der hiesigen Seminarschule haben wir es mit den oberen Klassen ein Halbjahr durch versucht, den meisten Gegenständen 2 Stunden hinter einander zu widmen. Mir gefiel es, nicht aber meinen Collegen. Wir haben es daher wieder aufgehoben. Freilich ist es zu angreifend, weniger für die Schüler als für die Lehrer, nicht, eine Masse von Schülern zwei Stunden lang im Feuer exerciren zu lassen, wohl aber Solches 2mal 2 Stunden hinter einander zu thun. In einer guten Schule wird nicht gelehrt. Das Wort „Lehrer" ist darum ein sehr schlechtes Wort. Es wird Manches gezeigt, es wird unterrichtet und geübt. Beides gehört im Elementarunterricht immer zusammen. Es greift Lehrer und Schüler an, wie es recht ist. Mehr als 2 Stunden hinter einander ist zu lange. Wir könnten die Unterrichtszeit viel mehr beschränken, besonders mit größeren Schülern, wenn wir das „Exerciren im Feuer" besser verständen. So lange der Lehrer vor den Schülern steht, sollen diese in angestrengter Uebung verharren. So bildet man Geistes-, wie Leibeskräfte, rasche, lebendige, thatkräftige Menschen. Wo nur die Möglichkeit vorhanden ist, daß ein Schüler hindämmert, innerlich faullenzet, wenn er auch äußerlich mit einem Buche oder der Feder beschäftigt ist, da taugt die Schule nichts. Daß ein Knabe zu Hause ein paar Stunden verträumt, das schadet nicht; aber in der Schule! Folglich Kraftanstrengung in der Schule, aber nicht zu lange, nicht bis zur Erschöpfung, Massenbewegung, kurz „Exercitium im Feuer!" Das ist

Geistesbedürfniß dem wahren Lehrer. Er ist ein „Agitator.“

Aus Nr. 6 erfahren die Leser, daß Kapp's Vorschlag, die Geschichte zu lehren, in Schweden üblich ist: „wie es gewöhnlich geschieht.“ Es ist sehr merkwürdig. Wer sagt uns Näheres über die Art der Ausführung? —

Dann erzählt der denkende Verfasser S. 27 noch, daß der Volksunterricht in Schweden auf zwei Grundpfeilern ruhe: 1) daß die Eltern und erwachseneren Geschwister sich zum Unterrichte der jüngeren verpflichtet halten; 2) daß jeder Geistliche jährlich ein sogenanntes Leseverhör anstellt, und zwar mit den Erwachsenen, die Eltern nicht ausgenommen, und mit den Kindern. Er untersucht, ob jene nicht zurückschreiten und diese das Nöthige lernen, namentlich Lesen und Christenthum. Diese Einrichtung ist nicht nur nothwendig, wo keine öffentlichen Schulen sind, die in Gegenden, wo die Menschen so weit zerstreut wohnen, wie in vielen Gegenden Schwedens, fehlen müssen, sondern sie erhält auch den schönen Familiensinn der Nordländer, ist eine patriarchalische Einrichtung, sollte nirgends ganz fehlen. Ein geweckter Vater und eine sinnige Mutter leisten das Nöthige. Unserer Schulkünste bedarf es in den Familienstuben nicht. Der edelste Familiensinn herrscht unter den germanischen Stämmen; natürlich auch hier mit Unterschieden. Die slavischen Völker kennen ihn weit weniger, ebenso die romanischen. Der Germane hängt an seinem Hause, seinem Weibe, seinen Kindern, seinem Hausgeräthe. Der Slave treibt sich mehr im öffentlichen Leben herum; das Leben im Felde sagt ihm zu. Der Nationalgeist des Slaven richtet sich weniger nach den Sitten des Hauses als nach der Meinung seiner Nachbaren. Er kennt weniger als der Deutsche die innige Sympathie, die den Menschen an das Dach, das ihn beherbergt, an den Geburtsort, an die Möbel fesselt. Mit dieser Richtung des Deutschen hängt seine oft engherzige oder gar ausschließliche Verwandten- und Heimathsliebe und seine nicht selten pedantische Erziehung zusammen. Nichts ist vollkommen auf Erden, und selbst die meisten Eigenschaften der Völ-

ker, die für Tugenden angesehen werden müssen, hängen mit Fehlern, Einseitigkeiten zusammen. Oft kann man diese nicht beseitigen, ohne jene mit wegzuräumen. So bei einzelnen Menschen, mit ihren Tugenden und Fehlern. Will man jene, muß man diese mit in den Kauf nehmen. Wenn nur jene nicht fehlen und überwiegen! Die Nation weiß solche auch an ihren öffentlichen Männern und Charakteren zu schätzen. Nicht die Fehler und Mängel bringen einen um die Achtung der Zeitgenossen, sondern der Mangel der Tugenden. Auch ist noch kein Tüchtiger um die Achtung des Volks geschrieben worden; man kann sich nur selbst um dieselbe durch Schreiben bringen. Vollends der kleine Hügel, der Jeden erwartet, bedeckt die menschlichen Mängel und es strahlen die Tugenden. Darum bemühe sich Jeder in heiterem, stählendem Selbstvertrauen um die Entwickelung solcher in sich selbst durch rastloses Streben nach edlen Zielen!

---

6. Bericht an Se. Majestät den Kaiser über das Ministerium des öffentlichen Unterrichts für das Jahr **1836**. St. Petersburg, in der Kaiserl. Akademie der Wissenschaften. **1837**.

Dieser Bericht enthält für den Statistiker eine bequeme Uebersicht aller Lehranstalten Rußlands. Für uns hat nur die Anpreisung der Methode Jaswinsky's Interesse, die auf S. 25 vorkommt. Sie scheint sich auf den Unterricht der Geschichte zu beziehen. Näheres läßt sich aus dem Berichte nicht entnehmen. Wer sagt uns etwas darüber?

Es wäre doch merkwürdig, wenn wir Ursache hätten, von den Russen zu lernen.*)

---

*) Aus dem, was ich über den Unterricht der russischen Großfürsten vernommen, schließe ich, daß der Unterricht sich hauptsächlich an das Gedächtniß richtet. Aller Unterricht wird mit allgemeinen Uebersichten begonnen, jedweder in Fragen und Antworten gebracht und diese streng auswendig

Daß die verschiedenen russischen Schulen für die verschiedenen, streng geschiedenen Stände eingerichtet sind und ohne besondere Erlaubniß kein Schüler eine andere Schule als die für seinen Stand bestimmte besuchen darf, ist den Lesern ohne Zweifel bekannt.

Précis du système des progrès et de l'état de l'instruction publique en Russie. Redigé d'après des documens officiels par Alex. de Krusenstern chambellan de S. M. l'empereur de Russie. Varsovie, 1837. (426 S. — 3 Thlr.)

Dieses Werk soll die falschen Vorstellungen über Rußlands Cultur vernichten und den Beweis liefern, „que la Russie fait des progrès gigantesques.“

Nach der Einleitung ist die Civilisation im westlichen Europa eine Folge der Gewalt der Dinge, d. h. der Bewegung der Völker, in Rußland ist sie ein Produkt der Regierung, welche die Nation an Aufklärung übertroffen hat. Dort ist die Bildung demnach ein organisches Produkt, hier ist sie künstlich gemacht, inoculirt. Der Verf. preiset Rußland glücklich, daß es nicht von den politischen Bewegungen ergriffen worden, welche in dem übrigen Europa die Civilisation begünstigt haben. Rußland besitze dasselbe, aber auf schnellerem, ruhigerem Wege. (?)

Der Verf. geht nun zu einer geschichtlichen Entwickelung des russischen Schulwesens über, bis zur Gegenwart herab. Unter Peter dem Großen wurden vorzugsweise Ausländer nach Rußland gezogen, um die Bildung zu verbreiten. Jetzt hat es ganz aufgehört „de froisser l'amour-propre national, et de contrarier même quelques fois les usages du pays. Le temps de la simple imitation est passé pour la Russie et elle n'a plus besoin désor-

---

gelernt. Der Kaiser wohnt alle halbe Jahr einer strengen Prüfung seiner Söhne bei. Der Großfürst Constantin, 12 Jahr alt, reich begabt, soll bereits 7 Sprachen sprechen: russisch, deutsch, polnisch, griechisch, englisch, französisch, schwedisch. In einer jeden unterrichtet ihn ein Eingeborner der betreffenden Sprache. Von 7 — 8 spricht der Großfürst mit einem Engländer, von 8 — 9 mit einem Franzosen 2c.

mais que d'obéir à sa propre impulsion. Le peuple russe a un esprit, une langue et une religion, qui lui sont propres, ainsi plus que dans tout autre pays l'éducation de la jeunesse doit y être dirigée selon le caractère particulier de la nation.“ Die Erziehung der Russen soll **russisch** sein. Dies ist ganz vernünftig. Was die Freiheit in Betreff der gemischten Ehen betrifft zwischen Bekennern der griechischen Kirche und anderen Confessionsverwandten, so besteht das Gesetz, daß alle Kinder ohne Ausnahme **griechisch** werden müssen. Ueber westliche Aufregungen sagt der Kaiser in einem Manifeste: Ce n'est certes point aux progrès de la civilisation, mais à la vanité qui ne produit que le désoeuvrement et le vide de l'esprit, mais au defaut d'une instruction réelle, qu'il faut attribuer cette licence de la pensée, cette fougue des passions, ces demi-connaissances si confuses et si funestes, ce penchant aux théories extrêmes et aux visions politiques qui commencent par demoraliser et finissent par perdre.“ Merkwürdig ist, daß dieser Passus, doch vorzugsweise gegen Frankreich gerichtet, dem Kaiser in französischer Sprache wieder vorgetragen wird. Die leidige Halbaufklärung der Franzosen scheint also doch noch der russischen die Wage zu halten. Der Verf. schließt diesen précis mit der Bemerkung, daß **drei Principien** die russische Erziehung beherrschten: das **religiöse, monarchische** und **nationale**.

Aus der nun folgenden ausführlichen Beschreibung der Unterrichts- und Erziehungsanstalten des Reichs, der Grundsätze, die sie befolgen, der Verordnungen, die für sie erlassen sind, heben wir nur noch Einiges aus, was für unsere Leser von einigem Interesse sein wird.

Hat ein studirter Lehrer zehn Jahre lang rechtschaffen gelebt, so erhält er eine Medaille von Gold, ein nichtstudirter eine von Silber, welche im Knopfloche getragen werden. Wer von ihnen 15, 20 und 25 Jahre gelehrt hat, erhält den St. Annen- und den St. Stanislaus-Orden; 35 Jahre: den Wladimir-Orden; wer innerhalb 25 Jahren 3 Studenten zur Universität vorbereitet hat, er-

Digitized by Google

hält den Titel emeritus (instituteur émérite). Wer in seinem Amte alt wird oder unheilbar, erhält eine Pension aus öffentlichen Kassen, und wenn er stirbt, werden die Kinder beider Geschlechter auf Kosten der Krone in öffentlichen Erziehungsanstalten erzogen.

Vor beendigtem 18. Jahre darf kein russischer Jüngling zur Erziehung in's Ausland geschickt werden. Dieselbe soll national sein.

Die Lehrer der Gelehrten-Schulen werden in einzelnen Universitätsorten in pädagogischen Seminarien gebildet. In dem Petersburger institut pédagogique superieure bleiben die Zöglinge 6 Jahre. Der Unterricht besteht in Vorlesungen, im letzten Jahre über Pädagogik. Die ausgezeichnetesten werden nachher in's Ausland geschickt. Wo die Elementarlehrer sich bilden, wird nicht gesagt. Es fehlt an Seminarien. Mit dem Volksschulwesen ist es darum noch nicht weit her.

In Petersburg befinden sich folgende deutsche Schulen: Die Schule zu St. Peter, Knabenschule in 8 Klassen, 450 Schüler; Mädchenschule, 3 Klassen mit 150 Kindern. Jene entläßt aus der 5. Klasse die Schüler in's praktische Leben; in den 3 oberen wird für die Universität vorbereitet. Wer sie, ohne studiren zu wollen, besucht, wird auf Verlangen von dem Erlernen der alten Sprachen dispensirt und erlernt dafür neuere Sprachen: französisch, englisch, deutsch.

An der Mädchenschule werden auch Lehrerinnen gebildet.

Die St. Annenschule, eine Elementarschule.

Die St. Katharinenschule desgleichen.

Die Schule bei der reformirten Kirche.

In den übrigen Theilen des Reichs gibt es in den deutschen Kolonien überall Schulen, qui méritent d'autant plus d'être citées, qu'elles denotent le haut degré de civilisation des populations allemandes qui habitent notre patrie.

Aus der ganzen Schrift erkennt man den Fortschritt, den Rußland in Betreff des Unterrichts macht.

---

7. Neue Bildergallerie für die Jugend. Xr Band oder neue Folge Ir Band; enthaltend 96 Tafeln Abbildungen aus der Geographie, Naturgeschichte und Merkwürdigkeiten mit 12 Bogen erläuterndem Texte, von Dr. Ludw. Storch, in quer 4. Gotha, in Commission von J. G. Müller, 1837. (Subscriptionspreis 1 Thlr. Ladenpreis 1 Thlr. 12 gGr.)

Obgleich die vorliegende Schrift, von der bereits zehn Jahrgänge oder Bände zu 12 Heften à 2 gGr. erschienen sind, sich gewiß in den Händen vieler Familien befindet, so scheint es Ref. doch nicht überflüßig, auch in diesen Blättern Eltern und Erzieher darauf aufmerksam zu machen: da man gewiß noch zu wenig die Wichtigkeit bildlicher Darstellungen beim Jugendunterrichte beachtet und beherzigt. Ref. hat sich an anderen Orten schon mehrmals darüber ausgesprochen und erinnert hier nur Lehrer an die Erscheinung, die sie gewiß schon selbst zu machen Gelegenheit hatten, daß die Kinder beim Unterrichte in der Naturgeschichte weit leichter zu fesseln sind, weil auch ihrer Phantasie Nahrung geboten wird; und daß überhaupt sich Alles dem kindlichen Herzen tiefer einprägt, was ihm durch Abbildungen versinnlicht werden kann. So oft sich seine Augen auf das Bild richten, stellen sich der Seele mit einem Male alle Worte wieder dar, die es darüber gehört; es wird durch Darstellungen aus der Natur zu Vergleichungen, Fragen und Bemerkungen, und schon früh zu einer innigen Bewunderung von Gottes Allmacht, Weisheit und Güte getrieben, welche stets die Grundlage aller wahren Erziehung ist. Von den vielen Jugendschriften eignen sich aber wenige, theils wegen des hohen Preises, theils wegen der geringen Anzahl der Abbildungen zu einer solchen anregenden Unterhaltung, wo des Kindes Wißbegierde erweckt und durch Fragen und Erläuterungen zweckmäßige Verstandesbildung bewirkt werden könnte. Und Ref. kann mit voller Ueberzeugung nur das gegenwärtige Buch empfehlen,

da es glücklich die obigen Fehler vermieden und in einem Zeitraume von zehn Jahren sich als vortrefflich bewährt hat.

Der zehnte Band bildet den ersten der neuen Folge (die früheren erschienen bei Hellfahrt und sind jetzt vollständig wieder bei J. G. Müller zu haben) und zeichnet sich durch Schönheit der Bilder als auch durch Gediegenheit des Textes aus, dessen Bearbeitung dem bekannten und vielgelesenen Novellendichter Dr. L. Storch übertragen wurde; so daß er über das Wichtigste aus der Geographie, Geschichte und Naturkunde in gedrängter Kürze sich verbreitet und auch Erwachsenen eine angenehme und belehrende Lektüre sein dürfte. Selbst neuere Zeitereignisse sind dabei berücksichtigt und wir verweisen hier namentlich auf Guttenbergs Denkmal im 8. und 9. Heft, wo auch das Standbild und zwei Basreliefs dargestellt sind.

Die Abbildungen, deren artistischer Werth auch bei Kinderschriften durchaus nicht gleichgültig ist, da sie das Gefühl für das Schöne erwecken und bilden sollen, verdienen bei dem äußerst niedrigen Preise alles Lob und mehrere können dem besten, was die Lithographie geleistet hat, unbedingt an die Seite gestellt werden. Namentlich verdienen Nr. 10, 12, 17, 33, 35, 41, 57, 58, und ganz besonders Nr. 60 der rühmlichsten Anerkennung und der Verfertiger derselben A. Richter zeigt sich darin als einen tüchtigen Meister, der es versteht, die vielen Schwierigkeiten, welche der Steindruck in Linienmanier darbietet, vollkommen zu überwinden. Wer freilich durch Stahlstiche sein Auge verwöhnte und sich durch das Weiche und Verschmolzene derselben bestechen läßt, dem möchten die kräftigen, an die herrlichen Radirungen eines Reinhard erinnernden Landschaften der Bildergallerie weniger zusagen, und doch übertreffen diese die gepriesenen Stahlstiche an Wohlfeilheit und Kraft. Von den Darstellungen aus der Naturgeschichte haben uns besonders die Vögel angesprochen; sei es nun, weil sie der Kreidemanier mehr zusagen, oder weil man gute Vorbilder kopiren konnte. Es möchte vielleicht mancher auch Gegenstände aus dem großen Reiche der Insekten in die Bildergallerie aufgenommen sehen

und es läßt sich von dem thätigen Verleger erwarten, daß er in Zukunft diesen Wunsch erfüllen wird, da schon ein flüchtiger Vergleich mit den früheren Jahrgängen zeigt, wie sehr man stets auf Vervollkommnung des Werks bedacht gewesen ist. Den Scenen aus der Geschichte ist zuweilen eine richtigere Zeichnung der Figuren, und dem Texte eine bestimmtere Erklärung des dargestellten Momentes zu wünschen, besonders weil Kinder immer gern wissen wollen, wen und was das Bild zu bedeuten habe? Das erstere ließe sich vermeiden, wenn man die historischen Abbildungen nur nach guten Meistern machte. Als einer besondern Merkwürdigkeit möchte Unterzeichneter noch der Abbildung des Oelbergs bei Jerusalem gedenken, die, obgleich ohne künstlerischen Werth, viele doch ungern vermissen würden, da sie an Ort und Stelle gezeichnet wurde von einem Wagnergesellen C. Gh. Döbel, dessen Wanderungen durch einen Theil von Europa, Asien und Afrika x., bearbeitet von H. Schwerdt, in demselben Verlage erschienen sind. Schade, daß der Text auf die dem Bilde beigefügten Ziffern keine Rücksicht genommen hat.

Druckfehler hat Ref. nur wenige bemerkt, auf der letzten Tafel sind a und b verwechselt. — Ein Register erleitert das Auffinden der einzelnen Gegenstände.

Möge daher dieses Werk, das sich seiner Wohlfeilheit und der Mannigfaltigkeit wegen vor allen anderen dazu eignet, in den Händen vieler Eltern und Erzieher sich finden und in seiner Reichhaltigkeit recht großen Nutzen stiften.

Hoffmeister.

Fünfzehn erste Lesebücher (Fibeln) und weiter gehende.

1. Erstes Uebungsbuch im Lesenlernen. **2**te Aufl. Quedlinburg und Leipzig, bei Basse. (**62** S. und **8** Seiten Schreibschrift.)

Auf der ersten Seite stehen die Vokale, jeder in verschiedener (dreifacher Größe neben und unter einander, auf

der zweiten mit den Dehnungszeichen durch einander mit den Diphthongen, unter die Ziffern von 1 bis 10. Von der dritten Seite an steht oben drüber ein Mitlaut, zuerst l (l, L, ll), auf der Seite selbst Verbindungen desselben mit den Vokalen zu Silben, zuerst al, ol u. s. w., dann la, lo u. s. w. Wirkliche Wörter erscheinen auch schon, ein- und mehrsilbige. So geht es fort bis S. 25, welche mit den Zahlen von 1—100 beschlossen wird. Von S. 26 an beginnen die Uebungen mit Wortverbindungen, die zum Theil kleine Sätze darstellen. Auf 35—43 stehen Uebungen mit lateinischen Lettern; nachher abwechselnd deutsche und lateinische Schrift; einfache Sätze. Seite 57 wird mit den Zahlen von 101—200 u. s. w. mit Sprüngen bis 10,000 gefüllt. Nun folgen auf S. 58—61 noch zwei Geschichtchen, auf 62 das Einmaleins und Abkürzungen. Den Schluß bilden 6 Seiten Buchstabenschrift auf Schreibpapier, zuerst Uebungen mit geraden und krummen Strichen, dann die Buchstaben und Wörter. Plan und Anlage sind also ganz verständig angelegt, und geben wir dieser Fibel unbedenklich den Vorzug vor der weit verbreiteten Stephani'schen. Die Ziffernreihen hätten wegbleiben können; sie führen ohne Anleitung zu mechanischem Ablesen, und wo die Anleitung vorhanden ist, da sind sie in dem Lesebuche überflüssig. Die angehängte Schreibschrift steht in keiner Verbindung mit der Druckschrift; auf's Schreiblesen hat es ihr Verfasser also nicht abgesehen.

---

2. Lesebuch für den Elementarunterricht mit vielen ausgewählten und stufenmäßig geordneten Uebungsstücken, einer kleinen Auswahl von Gedichten, Gebeten und Liedern, Luther's kleinem Katechismus ꝛc. Herausgegeben von G. F. L. Neumann, Lehrer in Rathenow. Berlin, Plahn'sche Buchhandlung. (131 S. geb. 4 gGr.)

Der Preis dieses Buches ist sehr billig und es liefert durch den sorgsamen Druck eine sehr große Masse von Le-

sestoff. Die Erzählungen und Aufsätze sind meist entlehnt: aus Schmid's Ostereiern, Hänel's freundlichen Stimmen, Krummacher's Parabeln, Diesterweg's Schullesebuche, Hientzsch's Fibel u. s. w. Unverkennbar ist der große Fleiß, mit dem das Buch ausgearbeitet ist. Aber Manches ist unserer Ansicht zuwider. Namentlich:

1) Die Zusammenstellung einer Mehrheit von Mitlauten, die nach den Sprechwerkzeugen geordnet sind: Lippenlaute, Zungenlaute, Gaumenlaute. Die Mehrheit hindert die leichte Auffassung, und die Reihenfolge muß nicht nach ihrer Zusammengehörigkeit in Betreff der Sprachorgane, sondern nach der Leichtigkeit ihrer Auffassung durch das Ohr und ihrer Aussprache bestimmt werden; l, m, n, r, s müssen folglich den Lauten b, d ,g u. s. w vorhergehen.

2) Der Herr Verf. trennt zu Anfang die Verbindungen ma, wa, da in m — a, w — a, d — a u. s. w. Ob er der Meinung ist, daß sie auch Anfangs getrennt ausgesprochen werden sollen, sagt er nicht, aber diese Druckweise verführt die Lehrer leicht zu diesem argen Fehler; m — a, getrennt gesprochen, heißt ewig m — a und nimmer ma. Eine falsche Auffassung des Lautirens veranlaßt zu diesem fehlerhaften Gebrauch, dem das gewöhnliche Buchstabiren vorzuziehen ist.

3) Das Buch liefert eine allzu große Masse bedeutungsloser Silben. Dieses führt zu einem geistlosen Ableiern. Ganz zu vermeiden sind sie zwar nicht wohl, weil die deutsche Sprache zu wenig Wörter besitzt, die aus wenigen Lauten bestehen und diese nicht Uebung genug liefern. Aber man thue in dieser, jeder Zeit geistlosen Zusammenstellung nicht mehr, als absolut nöthig ist. In einer Fibel können sie ganz entbehrt werden, wenn in der Schule ein Lese- oder Setzkasten vorhanden ist und der Lehrer ihn mit den Anfängern fleißig gebraucht.

4) Unnöthiger Weise sind die ein- und mehrsilbigen Wörter zu weit von einander getrennt. Daher entstehen die vielen geistlosen Sätze, weil dem Verf. nach seinem

Grundsatze nur einsilbige Wörter zu Gebot stehen. Denn erst auf S. 30 erscheinen zweisilbige Wörter.

5) Eben so unnöthiger Weise läßt der Verf. von S. 36 an bis 46 mehrsilbige Wörter ungetrennt und nach Silben getrennt abdrucken; z. B. „flei ßi ges je den we- nig stens ei nen. Ein fleißiges Kind lernt jeden Tag wenigstens einen Vers.“

Durch die Abstellung dieser Mängel bei einer zweiten Auflage wird das Buch nach unserm Ermessen wesentlich gewinnen.

---

3. Erstes Lesebuch für die untern Klassen in Volksschulen gewöhnlicher und wechselseitiger Schuleinrichtung; von den einfachsten Lauten an in sachgemäßer Stufenfolge bearbeitet von Fr. Kotzenberg, Lehrer in Detmold. Detmold, 1837. (78 S.)

Wechselseitig? Warum? Wir wußten nicht, daß die sogenannte Wechselseitigkeit einen Unterschied in dem Leseunterricht begründet.

Die ersten Uebungen mit den Vokalen sind nicht passend angelegt. Sämmtliche Vokale treten zugleich auf, nicht nur die kleinen, sondenn auch die großen Buchstaben, neben und durch einander. Dieses erschwert den Anfängern die Auffassung. Dann folgen gleich auf der ersten Seite Zusammenstellungen, die in deutscher Sprache gar nicht vorkommen, z. B. Ao, ea, ou, ueü u. s. w. Drittens ist es zweckmäßiger, bei den ersten Verbindungen die Mitlaute hinter die Grundlaute zu setzen, weil jene hinten besser gehört werden und leichter ausgesprochen werden können. Viertens ist die Anordnung nicht methodisch genug. Auf S. 32 kommen Uebungen an Wörtern vor, die am Ende einen Mitlaut haben, z. B. groß, glatt rc. Viele hundert Wörter sind aber schon vorhergegangen, bei denen dies auch der Fall ist. Fünftens erkennt man überhaupt nicht aus den Uebungen den methodischen Fortschritt

mit Sicherheit heraus. Es ist daran zu zweifeln, daß der Hr. Verf. überall feste Gründe angeben könne, warum diese Uebung jener vorhergehet. Sechstens sind wir der Meinung, daß in ein erstes Lesebuch keine Lesestücke gehören, welche den Zweck haben, positive Kenntnisse mitzutheilen.

---

4. Berlinische Handfibel. Enthält: Elementar-Uebungen zum Lesen; poetische und prosaische Lesestücke; eine Sammlung biblischer Sprüche; die fünf Hauptstücke des christlichen Glaubens. Berlin, bei Oehmigke, 1838. (160 Seiten. Preis: ungebunden 4 Sgr.)

Die dazu gehörige Wandfibel enthält 16 Bogen Text und 1 Bogen Abbildungen, Preis 15 Sgr. Ueber den Gebrauch beider hat ihr Verf., Hr. Schulrath D. Schulz, sich in dem 4. Hefte des Schulblatts für die Provinz Brandenburg vom Jahre 1837 ausgesprochen, in einer lehrreichen Abhandlung, deren besonderer Abdruck für diejenigen, welche das Schulblatt nicht besitzen oder lesen, zu wünschen ist. Das Auszuzeichnende der Fibel ist nach unserm Ermessen negativ formell, positiv materiell. Das Erste besteht darin, daß der Hr. Verf. alle Verbindungen von Lauten zu nichtssagenden Silben (ba, be, bi, bo, bu u. dgl.) verwirft, nur wirklich vorhandene Wörter liefert und zwar mit zweisilbigen anfängt (habe, gabe, labe u. s. w.) Doch wir wollen ganz von vorn anheben.

Die Fibel beginnt mit den Buchstaben nach ihrer Verwandtschaft: a) die reinen Selbstlaute mit großen und kleinen Buchstaben; b) die unreinen (ebenso); c) die Doppellaute; d) die Halblaute (l m n r); e) die Stoßlaute; f) die Hauchlaute; g) die Zischlaute; h) Zeichen für zusammengesetzte Laute; i) das kleine und das große Alphabet. Offenbar stehen diese Buchstabenreihen um der Uebersicht und des Lehrers wegen da. Gelehrt sollen und dürfen sie in dieser Reihenfolge nicht werden. Nach unserm Ermessen wäre ihnen daher auch eine andere Stelle anzu-

weisen, damit kein Lehrer zu der Meinung verleitet werde, als solle er mit dem Anfange anfangen. Nun folgen

1) zweisilbige Wörter zur Einübung einfacher Silben, in denen der Selbstlaut hinter dem Mitlaut steht;

2) einsilbige Wörter, in denen der Selbstlaut vor dem Mitlaut oder zwischen zwei Mitlauten steht;

3) zweisilbige Wörter, deren Silben die in 1) und 2) angegebene Beschaffenheit haben.

4) zweisilbige Wörter, deren eine Silbe ein Selbstlaut ist oder mit einem Selbstlaut anfängt;

5) Wörter mit Dehnungszeichen;

6) Wörter mit Bezeichnung des geschärften Lautes;

7) Wörter, die mit einer Verbindung von Mitlauten anfangen;

8) Wörter, die also enden;

9) Uebungen im Lesen der gebräuchlichsten Fremdwörter;

10) Uebungen im Lesen zusammengesetzter Wörter.

11) vermischte Uebungen: Bildung der Haupt=, Eigenschafts= und Zeitwörter;

12) die lateinischen Buchstaben.

Nun folgen, von S. 31 an, Lesestücke.

a) Gebete. b) Sittensprüche. c) Fabeln und Gleichnisse. d) Gedichte verschiedenen Inhaltes. e) Die Wahrnehmungen des Kindes. f) Fabeln und Erzählungen mit lateinischen Lettern. g) Die christlichen Feste. h) Sprüche der heiligen Schrift. i) Die Hauptstücke des christlichen Glaubens. k) Anhang. Ueber die Art des Zählens mit dem Einmaleins. Den Schluß des Ganzen machen Angaben über die preußischen Münzen, Maße und Gewichte.

Aus diesem Inhaltsverzeichniß erhellt das in Betreff der Materie oder des Inhalts Auszuzeichnende. Der Herr Verf. verwirft alle Uebungen, welche auf das Formelle der Sprache hinzielen, alle Lesestücke, welche positive Kenntnisse mittheilen, ohne jedoch wie Nr. 5 und 7 der zweiten Abtheilung zeigen, einfache Belehrungen auszuschließen; dagegen sucht er den eigentlichen Werth eines Lesebuchs in

der Kernhaftigkeit und Gediegenheit des Lehrstoffs, wie er den kindlichen Verstand anspricht und belebt, das kindliche Herz erfreut und hebt. Bei dieser Rücksicht kommt es also wesentlich auf eine zweckmäßige Auswahl eines vorzüglichen Lehrstoffes an, wie wir ihn in den Leistungen geistvoller Schriftsteller besitzen. In dieser Beziehung müssen wir sagen, daß die getroffene Auswahl ganz vorzüglich zu nennen ist, und wüßten wir auch nicht ein Stück zu nennen, das als unpassend zu bezeichnen wäre. Selbst Erwachsene werden die Fibel mit Vergnügen lesen. In Betreff der zweiten Abtheilung bleibt uns daher nichts zu wünschen übrig; möge die erste bei einer zweiten Auflage mit mehr Uebungen, welche die mechanische Lesefertigkeit fördern, bereichert werden!

Die Bildertafel, welche zu der Wandfibel gehört, enthält Bilder, in der ersten Reihe einen Adler, einen Elephanten, einen Igel, einen Ofen, eine Uhr zur Erinnerung an die fünf Buchstaben a, e, i, o, u, welche den Bildern beigefügt sind. Der Schüler soll die Vokale als Theile ganzer Wörter erkennen und sich ihre Form merken. Die Bilder, welche zur Einübung der Mitlaute gewählt sind, stellen Gegenstände dar, deren Wort den zu lernenden Laut enthält; z. B. durch einen Ring und eine Zange lernt der Schüler den Laut ng. Die Bilder erinnern an die Namen der Gegenstände, die Namen an die Laute und diese an die Zeichen, welche groß und klein in den Ecken der Bilder stehen. —

Die Regierung in Frankfurt a. d. O. hat die bisher besprochene Fibel den Schulen ihres Bezirks angelegentlich empfohlen. Wir thun es hiermit auch in Betreff unsrer Leser.

---

5. Elementar-Lesebuch. Das Lesen, Sprechen und Schreiben mit einander verbunden und vom Leichten zum Schweren geordnet von K. F. Winter, Lehrer an der Bürgerschule in Wittenberg. Wittenberg, 1837. (4 gGr.)

Die Verbindung des Schreibens mit dem Lesen besteht nach dem Vorworte darin, daß man die Silben und Wör-

ter des Buches abschreiben läßt. Da Solches aus jedem Buche geschehen kann, so hätte der Zusatz auf dem Titel wegbleiben sollen; er veranlaßt zu Erwartungen, die nicht befriedigt werden.

Der Hr. Verf. gibt zuerst die Vocale, dann Verbindungen derselben mit Consonanten, mischt aber schon auf der dritten Seite wirkliche Wörter ein, und geht bald ganz zu denselben über, so daß schon auf S. 15 dreisilbige Wörter, wenn auch mit Silbenabtheilung, gelesen werden. S. 16 folgen Wörter mit großen Anfangsbuchstaben, S. 20 die Dehnungen und Schärfungen, S. 24 kurze Sätze, S. 30 Wörter mit zwei Mitlauten als Nachlaute, S. 41 Wörter mit zwei Mitlauten als Vorlaute, S. 54 mit drei und mehr Mitlauten als Vor- und Nachlauten, überall mit eingestreuten Sätzen, deren Inhalt Nebensache ist. S. 62 beginnt das eigentliche Satzlesen; Sätze mit Homonymen. S. 93 das Aufsatzlesen an Erzählungen u. dgl. S. 108 die lateinische Schrift bis S. 140. Von da an wieder deutsche Schrift. Auf den 4 letzten Seiten „Rechenaufgaben." Wie kommen diese hieher? — Etwas Auszeichnendes besitzt, wie vorliegt, dieses Lesebuch nicht.

---

13. Schul-Lesebuch, in sachgemäßer Anordnung nach den Regeln des Lesens für Schüler bearbeitet von Diesterweg. Fünfte Aufl. Crefeld, 1838. (230 S. — 6 gGr.

Anleitung zum Gebrauche des Schul-Lesebuches von Demselben. Zweite Aufl. (270 S. — 12 gGr.)

Das Schul-Lesebuch macht den Uebergang von den bisher besprochenen Fibeln zu den nun folgenden Büchern. Die Gesichtspunkte, die seiner Beschaffenheit zu Grund liegen, sind:

1) Die Ausbildung der Lesefertigkeit ist bei einem Lesebuche die erste, wesentlichste Rücksicht. Darum müssen

2) Die Lesepensa nach dem formalen Gesichtspunkte geordnet werden und durch jedes Pensum soll vorzugsweise ein bestimmter Lesezweck erreicht werden;

3) Durch die Lesestücke müssen nach einander alle Momente des Lesens repräsentirt werden;

4) die grammatische Rücksicht ist die zweite, welche berücksichtigt werden muß, so daß die Schüler durch das Lesebuch alles Wesentliche der Grammatik in (concreten) Beispielen vorgeführt erhalten;

5) an dieselben müssen sich, besonders in zahlreichen Schulklassen, Uebungsbeispiele anschließen;

6) Das Lesebuch soll Musterbeispiele der verschiedenen Aufsatzarten enthalten.

Damit der Lehrer jeden Abschnitt gebrauche, so muß ihm ein Führer in die Hand gegeben werden. Diesen gibt die obige „Anleitung" ab.

---

7. Der sächsische Kinderfreund, ein Lesebuch für Stadt- und Landschulen, von C. T. Otto &c. 6te Aufl. Dresden und Leipzig, in der Arnold'schen Buchhandlung, 1837. (288 S. — 6 gGr.)

Ein sächsischer Kinderfreund, d. h. ein Lesebuch, in dem vorzugsweise Kenntnisse, die sich auf das Königreich Sachsen beziehen, mitgetheilt werden, folglich ein Buch, für die sächsischen Volksschulen bestimmt. Es hat in denselben Eingang gefunden; seit 1829 sind 6 Aufl. erschienen. Inhalt: 1) sächsische Geschichte; 2) Geschichte der Reformation; 3) Naturbeschreibung, nicht sächsische, sondern allgemeine; 4) Geographie von Sachsen; 5) Sachsen's Verfassung nebst einigen Gesetzen.

Dieser letzte Abschnitt ist besonders interessant und lehrreich. Er handelt von dem, was zur Lebensbildung des Bürgers gehört, eine gesunde Beurtheilung der nächsten Verhältnisse befördert. Diese Kenntnisse und Ansichten sind sehr nöthig und wichtig. Das allgemeine deutsche Va-

terland ist ein sehr weiter Begriff und seine Verhältnisse berühren nicht unmittelbar den Bürger der einzelnen Provinzen. Darum mache man ihn mit seinen Verhältnissen bekannt. Hr. Otto thut dies auf eine sehr verständige Weise.

---

8. Der Jugendfreund, ein Lehr- und Lesebuch für Stadt- und Landschulen. Von P. Heuser, Lehrer in Elberfeld. Erster Theil. Zweite Aufl. Mit 3 Bildern. Elberfeld, bei Büschler, 1838. (Roh, ohne Bilder: 152 S. 5 gGr.)

Wie in Betreff der ersten Aufl. bemerkt wurde, besteht das Buch aus 2 Abtheilungen: 1) Der Lesetheil; 2) der Lehrtheil. Jener, von S. 1—68, enthält Erzählungen, dieser Mitheilungen aus der Naturgeschichte und Geographie und Belehrungen über Grammatik und Orthographie.

---

9. Neuer deutscher Kinderfreund. Ein Lern- und Lesebuch für die Oberklasse der deutschen Volksschule, herausgegeben von Schwabe und Zürn, Pastoren ꝛc. Mit Abbildungen, Charten und Gesangnoten. Leipzig, bei Wigand. (271 S. Ladenpreis: 8 gGr. In Parthieen von wenigstens 12 Exempl.: 6 gGr.)

Erste Abtheilung: Lernbuch, S. 1—104: Naturlehre, Naturgeschichte, Erdbeschreibung, allgemeine Geschichte, Sprachlehre. Anhang: Erklärung einiger Begriffe aus der Geometrie.

Zweite Abtheilung. Lesebuch: Fabeln, Erzählungen aus der Naturgeschichte, der Natur- und Gesundheitslehre, poetische Erzählungen, Erzählungen aus der Menschen- und Völkergeschichte, Aufsätze, wie sie im Leben vorkommen, Gesänge und Lieder mit den Noten.

Die Herren Verf. verfolgen also mit Hr. Heuser denselben Plan, nur daß sie die Theile in umgekehrter Ordnung auftreten lassen. Der Kinderfreund hat etwa den doppelten Inhalt des Jugendfreundes. Beide wollen in Schulen gebraucht werden, in welchen, der Verhältnisse wegen, die sogenannten gemeinnützigen Kenntnisse aus Büchern gelernt werden müssen. Die Abschnitte über Grammatik gefallen uns am wenigsten; sie sind ihrer Natur nach sehr trocken, ohne Belehrung durch den Lehrer fassen die Kinder sie doch nicht, lernen die Zeichen nicht dadurch setzen, daß sie die Regeln lesen, wo sie stehen sollen, sondern nur durch Uebung. Nach unserm Ermessen gehören in praktische Bücher praktische Sachen, keine Theorie. Indessen sind die Ansichten darüber verschieden. Aus der fast unendlichen Mannigfaltigkeit der Lesebücher allein kann man den Zustand des deutschen Volksschulwesens, ja des deutschen Wesens selbst kennen lernen: die Verschiedenheit der Ansichten und Bestrebungen, die Mannigfaltigkeit der Bedürfnisse und Mittel, der Mangel innerer Einheit und Uniformität u. s. w. Da muß Jeder selbst zusehen, wie er es treibe, was ihm und den Seinigen frommt.

---

10. Deutsches Lesebuch für Schulen. Zweiter Cursus. Für das mittlere Jugendalter. Von C. Oltrogge. Dritte, vermehrte Aufl. Hannover, bei Hahn, 1838. (16 gGr.)

Zum Privatgebrauch und in höheren Töchterschulen sind alle drei Curse vorzüglich zu empfehlen.

---

11. Lesebuch für preußische Schulen. Dritter Theil. Für Schüler von 13 bis 16 Jahren, herausgegeben von den Lehrern der höhern Bürgerschule zu Potsdam. Potsdam, bei Riegel, 1838. (516 S. — 22 gGr.)

Eine Auswahl von Musterstücken, sowohl prosaische als poetische, nicht aus allen Arten des Styls und der

Dichtung, sondern lehrreiche. Diesen Gesichtspunkt haben die Verf. festgehalten, die 12 Lehrer der Bürgerschule in Potsdam. Waren ihrer 8 für die Aufnahme eines Stücks, so wurde diese beschlossen.

---

13. Deutsche Dichtungen für die Jugend, gesammelt von einem Verein von Lehrern. Erster Cursus (108 S.) 4 gGr. 2te Aufl. Zweiter Cursus (160 S.) 6 gGr. Offenbach, 1837 und 1838.

Diese Sammlungen rühren von den Lehrern der höheren Bürgerschulen in Offenbach her, an deren Spitze Herr Dr. Curtmann, schon durch andere Schriften bekannt, steht. Die Gedichte sollen auswendig gelernt werden, wöchentlich zwei; es ist etwas viel. Bei der Auswahl strebten die Verf. nach Wohlfeilheit, Reichhaltigkeit und „unmittelbare Brauchbarkeit." Von Schiller geben sie wenig, weil seine Gedichte in Jedermann's Händen seien. Freilich wird man dies bald von dem ganzen Schiller sagen können. Für den Spottpreis von 3 Thlr. 10 Sgr. kauft man ihn jetzt in einer schönen Aufl. von 12 Bänden. Die Originalauflage von Wiland's Werken kostete bei Göschen mehr als 80 Thlr. So weit sind wir nun in der Industrie fortgeschritten, mit der die Cultur fortschreitet. Cotta soll von jener Ausgabe bereits 80,000 Exemplare abgesetzt haben. Ein schöner Gewinn für ihn und die Nation. Nicht alle Buchhändler wollen noch die Erfahrung begreifen, daß bei wohlfeilen Preisen guter Bücher mehr herauskommt, auch an baarem Gewinn, als bei theuren. Und doch rentiren selbst die Chausseen seit der Zeit, daß man das Wegegeld pro Pferd und Meile von zwei auf einen Groschen herabgesetzt hat, mehr als früherhin.

Auswendiglernen ist nothwendig und gut. Aber man sorge auch dafür, daß es vollständig und genau geschehe, **und das Gelernte nie wieder vergessen werde. Vieles halbe Lernen und Wiedervergessen ruinirt das Gedächtniß.** (!)

---

14. Mustersammlung deutscher Lesestücke aus den vorzüglichsten Prosaikern der neuern und neuesten Zeit, zur Bildung des Geistes und Herzens der reifern Jugend herausgegeben von G. F. Zehender. Bern, Chur und Leipzig, bei Dalp, 1837. (449 S. — 1 Thlr. 8 gGr.)

Dieses Buch schließt sich an die Anthologie desselben Verfs. an. Beide, nach denselben Grundsätzen bearbeitet wie Hugendubel's Lesebuch, das für ein jüngeres Alter berechnet ist, können als Fortsetzungen desselben betrachtet werden. Der Hr. Verf. liefert Fabeln, Parabeln, Anekdoten und Erzählungen, Sagen, Mährchen und Legenden, Idyllen, Lebensbeschreibungen und Charakterschilderungen, Darstellungen einzelner Begebenheiten mit Betrachtungen (Schlachten u. dgl.), Naturschilderungen, Sprichwörter und Lebensregeln, Abhandlungen, Briefe, Selbstgespräche, Wechselgespräche und humoristische Aufsätze. Man findet viel Neues, d. h. nicht Selbstverfertigtes, sondern was man in andern Sammlungen gerade nicht findet. Da die Bedürfnisse sehr mannigfaltig sind, so müssen es auch die Mittel sein.

---

15. Auswahl zum mündlichen Vortrag geeigneter Dichtungen. Herausgegeben von C. A. Buchholtz, 2 Bände à 1 Thlr. Dresden und Leipzig, bei Arnold, 1837.

1) Dichtungen ernsten; 2) launigen Inhaltes, meist von neuern Dichtern, Also nicht zum Schulgebrauch, sondern zur Privatlektüre. Von Saphir sind 15 Stück aufgenommen.

---

16. Der deutsche Kinderfreund, oder: Sammlung sittlich und nützlich unterhaltender und belehrender Jugendschriften. Eine Familienbibliothek für alle Stände. In Verbindung mit mehre-

ren Erziehern herausgegeben von Dr. K. Vogel, Director der vereinigten Bürgerschulen in Leipzig. Mit Kupfern und Holzschnitten. Erste Abtheilung. Leipzig, bei Fleischer, 1836 — 38. Bis jetzt 6 Bändchen, à 12 gGr.

„Deutscher Kinderfreund" ist ein gut gewählter Titel. Er soll die Kinder erfreuen und bilden, indem er ihnen eine belehrende und erheiternde Lektüre darbietet. Ungeachtet unserer Büchermassen und Kinderbibliotheken haben wir keinen Ueberfluß daran. Ein neuer Campe wäre freudig zu begrüßen. Daß wir so wenig gelungene Kinderschriften besitzen, liegt entweder an dem läppischen oder kindischen Ton, oder an Predigt und Moral, welche kräftige Kinder langweilt und abstößt, oder an Mangel der Kenntniß der Natur der Kinder überhaupt. Darum ist es der Mühe werth, den Versuch zu machen, ob nicht mehr geleistet werden kann, als bisher. Herr Dr. Vogel will in seinem Kinderfreund Unterhaltungs- und Belehrungsschriften liefern. Jene sollen das Gefühl, diese den Verstand bilden. Wir referiren, was in den vor uns liegenden 6 Bändchen enthalten ist.

1) Fabellese für die deutsche Jugend. Gesammelt von Dr. K. Vogel. Mit 1 Kupfer und 8 Holzschnitten.

Der Verf. hat 206 Fabeln der besten Fabeldichter ausgewählt. Die Sammlung ist gut. Nur Nr. 2 hätten wir weggelassen. Denn das Resultat:

„Der Knechtschaft Loos ist hart; doch besser jederzeit
Als Freiheit ohne Sicherheit."

ist ein schlechter Gedanke. Denn Freiheit an einem Abgrunde ist besser als Knechtschaft im Paradiese.

2) Mährchen und Sagen. Von Demselben.

Zuerst kommen 6 Mährchen der Jugendschriftstellerin Lina Reinhard, dann folgen 31 Sagen, gereimte und ungereimte, gesammelt von Bormann — zweckmäßig, weil ansprechend und interessant.

3) Moralische Erzählungen für die Jugend. Von Hoffmann, Lehrer an der Bürgerschule in Leipzig, und Lina Reinhard.

Theils Originale, theils Bearbeitungen und Nachbildungen.

4) Beispiele des Guten und Bösen aus dem wirklichen Leben. Nach den Wahrheiten der Pflichtenlehre geordnet und für die reifere Jugend bearbeitet von M. C. F. L. Simon, Vesperprediger in Leipzig. Allgemeine Tugendlehre und Pflichten des Menschen gegen sich selbst. Mit 2 Kupfern.

Die Beispiele sind nach den Rubriken der allgemeinen und besonderen Pflichtenlehre geordnet; Erklärungen gehen voran, Ermahnungen folgen. Für die reifere Jugend!

5) Schauspiele für die Jugend. Von Lina Reinhard.

Es sind ihrer acht: Der neue Gutsherr, der Brief, der kleine Savoyarde, Edelmuth und Niedrigkeit, der kleine Bergmann, der Ring, die Nußschalen, Pfeffer-Rösel.

6) Spiele und nützliche Beschäftigungen für die Jugend, bearbeitet von K. Bormann.

a) 34 Spiele im Freien. b) 35 im Zimmer. c) 44 Belustigungen. d) Eine Anzahl Räthsel, Charaden, Logogryphen. e) Nützliche Beschäftigungen: Illuminiren, Papparbeiten, Anlegen einer Pflanzensammlung, Anleitung zum Fangen der Käfer und Schmetterlinge u. s. w.

Aus dieser Mittheilung ergibt sich, daß sich dieser deutsche Kinderfreund zu Weihnachtsgeschenken in vorzüglichem Maaße eignet. Er wird fortgesetzt.

Neu erschienen:

1. Bei **Bädeker** in Essen:

Diesterweg's Lese- und Sprüchbuch 3te Aufl. (8 gGr.)

2. Bei **Funcke** in Crefeld:

Diesterweg's praktischer Lehrgang für den Unterricht in der deutschen Sprache, 1r Theil. 4te verbesserte und vermehrte Auflage, 1838. (16 gGr.) 2r Theil. 3te verbesserte und vermehrte Auflage, 1838. (16 gGr.)

Desselben praktisches Uebungsbuch in der deutschen Sprache. 6te Auflage. (4 gGr.)

Desselben Schul-Lesebuch, 5te Aufl., 1838. (6 gGr.)

Desselben Anleitung zum Gebrauch des Schul-Lesebuchs. 2te umgearbeitete Aufl. (12 gGr.)

Desselben Unterricht in der Klein-Kinder-Schule, 3te Aufl., 1838. (12 gGr.)

3. Bei **Büschler** in Elberfeld:

Diesterweg und Heuser praktisches Uebungsbuch im Rechnen für gewöhnliche Elementar-, besonders für Mädchenschulen, 2te Aufl., 1838. (4 gGr.)

Rheinische Blätter

für

Erziehung und Unterricht

mit

besonderer Berücksichtigung

des

Volksschulwesens.

Herausgegeben

von

Dr. F. A. W. Diesterweg.

März und April 1839.

Des neunzehnten Bandes der neuen Folge

zweites Heft.

Essen,

bei G. D. Bädeker.

1839.

I.

Denzel.

Seit dem Dreizehnten des Augustmonats des vorigen Jahres, Abends 5 Uhr, ist er nicht mehr unter uns. Ich habe es spät erfahren. Die Zeitungen, so geschäftig, die unbedeutendsten Ereignisse eilig zu verbreiten, meldeten, so viel mir bekannt geworden — und ich glaube doch ein aufmerksamer Zeitungsleser zu sein — seinen Tod nicht. Bei den Würtembergischen Zeitungen wäre es eine unverzeihliche, wohl auch eine unmögliche Nachlässigkeit gewesen; bei den norddeutschen mochte diese Versäumniß auf Unkenntniß beruhen. Was interessirt, mochten sie denken, der Tod oder das Leben eines Schulmannes das politische Publikum? — Genug, ich erschloß aus einem Correspondenzartikel in dem Oktoberheft der Allgem. Schulzeitung, daß unser Denzel nicht mehr sein müsse. Bald nachher erfuhr ich es auf direktem Wege, indem die trauernde Wittwe mich mit seinem Bildniß erfreute.

Die Leser erlauben mir, memoirenartig, wie ich angefangen, fortzufahren. Von ihm zu schweigen, ist mir unmöglich. Ich möchte viel von ihm sagen, viel mehr als ich weiß. Leider wurde mir das Glück seiner persönlichen

Bekanntschaft nicht. Ich bin zwar in Eßlingen gewesen, aber ehe der milde Stern Denzel an dem pädagogischen Himmel (pädagogischer Himmel!) erschien, in den Jahren, in welchen der Deutsche ein Schwärmer ist, d. h. als Student, wo mir eher des Himmels Einsturz eingefallen wäre, als daß ich einst noch einmal Volksschullehrer werden würde. Gleich Andern würde ich, hätte mich meine schwärmerisch einsame Pilgerfahrt nach den schwäbischen Burgen — in Eßlingen mit Schullehrer-Seminaristen zusammengeführt, über die gemeinen Philister gespottet haben. Dieses ist die Art des deutschen Studenten: sein Blut ist heiß, sein Gemüth phantastisch, er spottet über das praktische Leben bis zu der unvermeidlichen Gränze, die ihn in das Leben zurückführt. Wehmuthsvoll sendet er noch einen Blick nach den paradiesischen Irrgärten seiner Jugend zurück, und wird dann mit einem Schritte und in der Regel auf ewig ein veritabler Philister, nur noch beim Weine oder andern vorüberrauschenden Gelegenheiten des Burschenlebens gedenkend. Das phantastische Leben des deutschen Studenten trägt, wie alle Phantasterei, dem Leben wenig Früchte; die studentische Freiheit der bürgerlichen Freiheit, wie Jedermann, der Augen hat, bekannt ist, gar keine, vielmehr sie schadet. Doch ich verirre mich, wie ich einstens nach Eßlingen mich verirrte, um auf der nächsten Burgruine Matthison's bekannte Elegie und Schubart's Fürstengruft laut in den Wind hinein zu deklamiren.

Leute, die mich kennen, werfen mir vor, daß ich im Umgange oft allzu wortkarg sei. Ich glaube, daß sie recht haben, denn ich muß es nur gestehen, daß die Menschen mir viel zu viel reden. Es gibt nicht nur der Menschen viel zu viele, man weiß ihnen gar nicht zu entrinnen, sondern auch der Redereien viel zu viel. Im südlichen Deutschland erlebt man selige Viertelstündchen, in denen man

stumm neben befreundeten Menschen sitzt, wo Keiner spricht. Aber keiner hat lange Weile, keiner vermißt etwas. Im Norden kommt Jedermann in Verlegenheit, wenn das Gespräch einen Augenblick stockt. Daher das endlose Geplapper. Ich liebe auch die lebendig von den Lippen strömende Rede, wenn sie aus dem Herzen kommt, aber ich liebe auch die Stille und noch mehr die Einsamkeit, besonders seitdem ich sie nicht mehr besitze, da täglich und nächtlich hundert Postwagen an meiner Thüre vorbeirumpeln, von früh 5 bis Abends 9 Seminaristen über mir, Präparanden und Schüler unter mir arbeiten, und allstündlich an meiner Thüre viele junge Menschen vorbeigehen und mehr bei mir einkehren, als mir lieb ist. Stilles Mörs, wie oft denke ich an dich zurück und sehne mich nach dir! Dort war es eine Wonne, einen Fremden zu begrüßen; in der Hauptstadt hier, würde auch ein Denzel zwar mit bewegtem Herzen empfangen worden sein, aber ganz glücklich gemacht hätte mich sein Besuch nur dort, wo der Mensch noch seine Bedeutung nicht verloren hat.

Von unserm heimgegangenen Freunde liegen vor mir die „Worte“, welche bei seiner Bestattung von Hochstetter und dem Dekan Herwig gesprochen worden sind, sein Bildniß und einige Briefe. Auf jene komme ich zurück. Diese lese ich mit Vergnügen, aber zur öffentlichen Mittheilung hat er sie mir nicht geschrieben. Ich mißbillige auch laut die Indiscretion, welche in der unzeitigen Veröffentlichung solcher vertrauten Schreiben liegt. Nur dieß kann ich sagen, weil er es selbst öffentlich gesagt, daß sein letzter, vom 25. Juni 1838, sechs Wochen vor seinem unerwarteten Ende, sich hauptsächlich über Thiersch beschwert. Dieser Mann hatte ihn mit seiner groben Faust nicht nur auf die liebloseste, sondern auf die ungerechteste Weise angetastet, ihn bei der empfindlichsten, zartesten Seite berührt, hatte ihm das pädagogische, das religiöse

Element abgesprochen, hatte ihn für einen Verderber der Jugend erklärt. Unglaublich wäre Manches, wenn es nicht wirklich wäre. Eine Stelle der vorliegenden „Worte" spricht von einer tief kränkenden Erfahrung, die unser Freund in den letzten Jahren noch gemacht. Sicher ist damit auf die Abscheulichkeit der Thier'schen Beleidigungen hingedeutet. Er besaß ein zu zartes Gemüth, um solche öffentliche Lästerworte mit Gleichmuth zu ertragen; in seiner „Abwehr" in der Allg. Schulzeitung versichert er selbst, daß nicht Jedermanns Gemüth mit einem ehernen Panzer umgürtet sei, daß innere Anwühlung und Angreifung des dem Menschen Heiligsten manchem Gemüth eine tiefe Wunde schlage. War einem unter uns die Religion ein Heiligthum, eine Herzenssache, so war es Denzel, und der große Hellenist begeht die Gottlosigkeit, ihm das Gegentheil zuzusprechen. Gibt es literarische Verbrechen, so ist dieses eins derselben. In der Ahnung, wie tief solche Verläumdung unsern Freund verletzen würde, widmete ich ihm die zweite Auflage des Wegweisers. Leider ist der Schlußwunsch der Dedication, „daß ihm spät die Stunde des Abschieds schlagen möge", nicht in Erfüllung gegangen; aber die beigefügte Versicherung, daß ihm einst Tausende von Menschen Herz und Hand mit dankbarer Rührung drücken würden, ist schon zur That geworden. Sein Andenken wird länger als ein Jahrhundert segensreich fortwirken. Mehr als tausend Schüler hat er unmittelbar gebildet; und welcher deutsche Schulmeister hätte nichts von Ihm gehört, nichts von ihm gelesen? Die Frucht seiner Wirksamkeit folgt ihm nach, seine Werke bleiben uns.

Sein Bildniß deutet auf eine ansehnliche Leibeslänge, edle Körpergestalt, gerade, männliche Haltung. Bei den meisten ist der ganze Körper der Spiegel des Geistes, bei Allen der Ausdruck des Gesichts, wenn auch nicht in jedem, doch in bewegten Momenten des Lebens der Verkün-

der der Seele. Große, markirte Züge deuten hier auf ausgeprägtes Leben. Meint auch die Wittwe, daß ihrem Vertrauten viel mehr Geist und Leben beigewohnt, als das Bild darstelle — wir glauben es gern — der Künstler hat den Ausdruck des Geistigen nicht verfehlt. Sprechend drückt das Ganze eine heitere, zufriedene Lebensansicht und den gutmüthigen, launigen, nicht selten satyrischen Humor aus, der ein Charakterzug des ganzen schwäbischen Volkes genannt werden kann. Höhere natürliche Begabung hat der Schöpfer keinem der deutschen Stämme aufgeprägt, als eben ihm; leicht dürfte er an tiefen Gemüths- und Geistesanlagen alle andern übertreffen. Das Gemüth ist die Wurzel der Religion, die Quelle des Geistes.

Unserm Freund vertrocknete nie jene Wurzel, nie versiegte ihm diese Quelle. Die Natur hatte ihm ein zartes Gemüth verliehen, er liebte mehr das Innige, Stille, Tiefe als das Kräftige, Derbe, Leidenschaftliche. Darum fühlte er sich besonders zum Umgang mit Frauen hingezogen, die seine heitere Laune erfreute und beglückte. Von jener Vorliebe ist auch der Umstand ein Beleg, daß er nach dem Tode seiner ersten Gattin schon im folgenden Jahre zu einer zweiten Ehe schritt: Beide blieben — dem Kinderfreunde — kinderlos. Das Seminar war sein Kind. 28 Jahre hat er demselben vorgestanden. Es ist das Hauptseminar Würtembergs; es zählt 150 Zöglinge. Eine solche Anstalt zu leiten ist keine Kleinigkeit, sowohl wenn die Zöglinge alle in demselben Hause wohnen, als auch, wenn sie zerstreut sind. Letzteres erschwert Aufsicht und Erziehung, macht Manches unmöglich. Eine kleine Stadt wie Eßlingen erleichtert Vieles.

Denzel war nach allen Nachrichten ein würdiger Lehrer. Wurde er von Pestalozzi durch Kraft anregende Begeisterung, von Dinter durch die Virtuosität begriffmäßiger Entwickelung, von Andern durch unmittelbar

energische Belebung übertroffen: so fehlte ihm doch keine wesentliche Eigenschaft eines ausgezeichneten Lehrers und Seminardirectors. Die Blüthe des Seminars in Eßlingen und des gesammten würtembergischen Volksschulwesens datirt von dem Anfang seiner dortigen Wirksamkeit.

Doch die Gränzen dieses Landes umschlossen nicht seine Thätigkeit. Im Jahre 1816 berief der Herzog von Nassau den damals im Auslande noch wenig Bekannten nach Idstein zur Abhaltung eines methodologischen Lehrcursus als mächtigen Impuls für einige hundert Lehrer, zur Einleitung der einzuführenden Schulorganisation und zur Begründung der Wirksamkeit des zu errichtenden Landesschullehrer-Seminars, zu dessen Leitung bald nachher Gruner berufen wurde. Ich war damals Lehrer der Musterschule in Frankfurt am Main. Ich hatte damals noch kein Schullehrer-Seminar gesehen; jetzt erwachte in mir die Sehnsucht nach der Wirksamkeit einer solchen Anstalt. Die Zeit hatte die Gedanken auf die Erneuerung und Belebung des deutschen Volksgeistes hingelenkt; man hoffte Außerordentliches von einer grundmäßig-elementarischen Erziehung des ganzen Volks; Pestalozzi fuhr fort, seine begeisterten Geburtstagsreden über die Alpen zu uns zu senden; Lautz schwärmte mit seinen Verbündeten für die Verwirklichung der Fichte'schen Erziehungsideen; ein begeisterter Aufschwung durchzog alle pädagogisch-angeregten Gemüther, das Wartburgfest bildete die Spitze.

Um Alles gern hätte ich an dem Cursus in Idstein Theil genommen; aber die Schwierigkeiten einer mehrmonatlichen Abwesenheit vom Amte ließen sich nicht beseitigen. Nach Wahrscheinlichkeit hätte die Theilnahme meinem äußeren Lebenslauf eine andere Richtung gegeben, mich zu einem Verbündeten Gruner's gemacht, dessen Wärme für großartige Volkserziehung mich in Frankfurt ergriff. Ich mußte mich mit der äußeren Frucht von Denzel's Wirksamkeit

in Idstein, mit dem Buche: „Die Volksschule, ein methodologischer Cursus, 1817" begnügen. Ein Jahr später, als ich das Seminar in Idstein, unter Gruner blühend, besuchte und Nassauische Lehrer kennen lernte, empfand ich den Nachhalt der Wirksamkeit Denzel's. Thiersch hat es nicht verschmäht, ihm wegen der mäßigen Summe, die er dafür bezog, einen öffentlichen Vorwurf zu machen, anstatt sich theilnehmend zu freuen, daß auch einmal einem Lehrer eine Art äußeren Glückes erblühte.

Das literarische Lebenswerk Denzel's ist und bleibt seine „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre", deren erste Theile bis jetzt drei Auflagen erlebt haben. Er hat 20 ganze Jahre daran gearbeitet. Schnellarbeiten und Fertigmachen war seiner weisen Besonnenheit zuwider. Das Ganze trägt nach Anlage wie nach Ausführung dieses Gepräge. Wie Alles an einem Menschen charakteristisch ist: Haltung, Manieren, Handschrift — unser Freund schrieb eine sehr zierliche, ausgemeiselte Hand, wie Wilberg — so legt das Schriftwerk eines Mannes lebendiges Zeugniß von seinem Geiste ab. In Denzel's Hauptwerk sind die Grundcharaktere: Besonnenheit und Mäßigung, reif erwägendes Urtheil, Kenntniß der Kindesnatur, pädagogischer Takt, Lehrgeschicklichkeit und wohlthuende Wärme, wie für das Gute überhaupt, so für Religion, Tugend und Volkswohlfahrt. Sein Bildniß ist mit dem Prälatenkreuz und dem Orden der Würtembergischen Krone, sein Finger mit einem Siegelring geschmückt; aber ich müßte mich sehr täuschen, wenn er auf diese Dinge Werth gelegt. Sein Herz war dem Volke zugewandt, schlug für dessen Glück.

Der Styl seiner Werke ist einfach, durchsichtig, klar. Er spricht zum Verstande wie zum Herzen.

Seiner pädagogischen Richtung nach war Denzel, wie alle pädagogisch-fortgebildeten Männer seiner Zeit, ein geistiger Schüler Pestalozzi's. Er verarbeitete

als selbstständiger Denker in seinen Schriften dessen Ansichten und Lehren. Vor Jahren habe ich einmal die Meinung ausgesprochen, daß in ihnen sich noch Spuren der formalen Einseitigkeit vorfinden, welche die Arbeiten der eigentlichen, unmittelbaren Schüler des großen schweizerischen Pädagogen, der reinen Pestalozzianer, bezeichnen. Aber es sind nur Spuren. In Betreff der religiösen Richtung, ich will nicht sagen der Vertiefung — Pestalozzi's Geist war in Allem tief — aber des praktischen, positiven Gehalts ging Denzel über ihn hinaus. Seine gründliche theologische Bildung, die seit Jahrhunderten ein Produkt der Tübinger Schule gewesen, bewahrte ihn vor Einseitigkeiten. Seine Ueberzeugung hält eine schöne Mitte zwischen Neuerungssucht und abgestorbener Altgläubigkeit. Der ketzerische Eiferer Thiersch rechnet ihn zu den modernen Verderbern, den oberflächlichen „Zeitmenschen." Möge er selbst ein Mensch der Unzeit bleiben! Nur die Starren bleiben hinter den Fortschritten der Wissenschaft und der ganzen Zeit zurück. So fest und warm unser Denzel an den beseligenden Wahrheiten des Christenthums hing, so war er doch mit allen helldenkenden Volkserziehern, allem Mysticismus gram. Er war ein Freund des evangelischen Lichts.

Er war ein Freund der Lehre und der Lehrer. In seinem Briefe vom 25. Juni versichert er, nachdem er gestanden, daß ihn manche Dinge nur noch wenig berühren und daß er sich, auch wegen seines anhaltenden Augenleidens nach Ruhe sehne, obgleich er wohl einsehe, daß er um der Einrichtung der Bildungsanstalten nach dem neuen Würtembergischen Schulgesetz — mit dem er übrigens nicht ganz zufrieden war — noch im Amte bleiben müsse, versichert er, „daß der neu gegründete Schulverein, an welchem bereits über 30 Geistliche Theil genommen, und bei dem er den Vorsitz führe, seine letzte Freude sei, in-

dem er — wovon auch die Zeitschrift „Blätter aus Süddeutschland“ die Thatsachen liefert — sehr gute Ideen zu Tage fördern und ihm den Trost lasse, daß man im Fortschreiten begriffen sei.“ Er gehörte zu den Männern, die selbst etwas geleistet, darum ungeachtet des Bewußtseins ihrer Leistungen bescheiden von sich selbst denken, nichts für beendigt erachten, darum nichts sehnlicher wünschen als den Fortschritt, weiter gehende, stete Entwickelung.

Denzel war nach Allem, was wir von ihm wissen, ein glücklicher Mann. Zwar ruft ihm am Grabe die Stimme der Wahrheit in dem Munde seines Schwagers und Collegen Hochstetter nach: „Sollten wir Dir die Ruhe, nach der Du oft unter den Beschwerden und Hindernissen Deines Tagewerks Dich sehntest, nicht gönnen? Ja Du batest oft um Ruhe bei den Menschen und sie wurde Dir nicht gewährt!“ aber dieses Loos ist das allgemeine Loos strebender Menschen, und in der Sorge für einen edlen Lebensberuf, wie in der Arbeit überhaupt, ruht ein tiefer Segen. Wir Lehrer wollen dieß nie vergessen, und wenn uns ein Mehr, als uns gut scheint, aufgebürdet wird, wir wollen des Alten Erfahrungsspruch stets gedenken: „Wenn es köstlich gewesen, so ist es Mühe und Arbeit gewesen.“

An seinem Grabe standen die Angesehensten seiner Mitbürger, seine Collegen und Freunde, seine 150 Zöglinge. An seinem Grabe standen auch die Tausende seiner Verehrer. „Nicht bloß die,“ sagte Hochstetter, „welche hier um dieses Grab sich versammelt haben, sind von Theilnahme bei dem Verlust ergriffen, der uns betroffen hat. Es ist die Zahl derer, die mit Schmerz und Dank dem hochverdienten Schulfreunde und Jugendbildner nachblicken, noch weit größer; denn es sind wohl über tausend junge Männer in unserm Vaterland und auch über die vaterländischen Gränzen hinaus überall als Lehrer und Lehrgehülfen verbreitet, die unter seiner Leitung in der nun trauern-

den und verwaiseten Anstalt gebildet wurden, und ihn als ausgezeichneten Lehrer und väterlichen Freund mit dankbarem Herzen bisher verehrt haben und sein Andenken stets segnen werden. Es sind noch unzählige Jugendlehrer und Freunde des Volksunterrichts im In- und Auslande, welchen er durch seine vortrefflichen Schriften sicherer Führer und weiser Rathgeber geworden ist und stets bleiben wird, so daß bei der Kunde von seinem Hingange gar manches Auge zum Himmel sich heben wird."

„Ja sie haben einen braven Mann begraben,
Und uns war er mehr."

Sein Andenken bleibe unter uns im Segen! Ueberall werde wahr, was Hochstetter wünscht: „Das Bild des Verewigten bleibt denen, die ihn liebten, vor der Seele und in der Seele, und dieses Bild ist eine beständige Erquickung für uns." —

Noch folgen hier die jenen „Worten" angehängten Lebensumrisse des theuern Mannes.

„Weiland Bernhard Gottlieb von Denzel, Dr. der Philosophie, Vorstand des Königlichen Schullehrer-Seminars dahier, Prälat und des Königl. Ordens der würtemb. Krone Ritter, ward am 29. Dec. 1773 in Stuttgart geboren. Sein Vater, weiland Herr Martin Friedrich Denzel, war Gerichts-Verwandter und Kaufmann daselbst; die Mutter, weiland Frau Juliane Friederike, geb. Seiffert. Nachdem er in den Lehranstalten der Vaterstadt die erste Bildung erhalten hatte, wurde er unter die Zöglinge der Landes-Anstalten zur Vorbereitung auf das theologische Studium, und zwar zuerst in Denkendorf, später in Maulbronn aufgenommen, endlich von da mit seinen Alters- und Studiengenossen im J. 1794 in das theologische Seminar in Tübingen versetzt, wo er das Studium der Theologie unter den bewährtesten Lehrern in fünfjähri-

gem Curse glücklich betrieb und mit Ehre (als der Vierte in seiner Klasse) beendigte. Mehrere Jahre hindurch übte er sodann die erworbene Fertigkeit in Führung geistlicher Amts-Geschäfte als Stellvertreter von Pfarr-Geistlichen, sowohl im Auslande, in der Schweiz, als in Würtemberg, bis er 1806 von dem Pfarr-Vicariate in Ober-Eßlingen aus, zum Pfarrer in Pleidelsheim berufen wurde, worauf er sich am 2. Mai desselben Jahres mit weiland Frau Christiane Dorothea Charlotte, geb. Hochstetter, vermählte. Nach fünfjähriger Wirksamkeit bei der genannten Land-Gemeine in Pleidelsheim wurde er im J. 1811 als Inspector des, hier in Eßlingen neu errichteten, Schullehrer-Seminars, so wie der hiesigen deutschen Schulen, und zugleich als dritter Diaconus und Filial-Prediger angestellt. Im Jahre 1817, nachdem er auf erhaltenen Urlaub zur erneuerten Einrichtung des Schulwesens im Herzogthume Nassau mitgewirkt hatte, wurde ihm der Charakter eines Herzogl. Ober-Schulrathes ertheilt, und in demselben Jahre trat er von dem hier geführten geistlichen Amte ab, und behielt als Professor an dem hiesigen Schullehrer-Seminar die Aufsicht über diese Anstalt nebst der Stelle ihres ersten Lehrers.

Vier Jahre nachher ging, am 28. Febr. 1821, seine würdige, erste Gattin aus der Zeit. — Im folgenden Jahre, am 9. Oct. 1822, ertheilte ihm Se. Maj. der König den Amtscharakter als Rektor an der hiesigen Anstalt mit dem persönlichen Range in der sechsten Rangstufe, und das Jahr 1823 beglückte ihn am 25. Nov. mit dem Besitze seiner zweiten Gattin, Frau Euphrosyne Franziska Friederike, geb. Stochdorph, von Stuttgart, die ihm die letzten 15 Jahre hindurch in der innigsten Eintracht zur Seite stand, in den Krankheitstagen späterer Jahre seine sorgsame, unermüdet treue Pflegerin war, und nun in unaussprechli-

chen Wehmuths- und Sehnsuchts-Gefühlen sein so unerwartet baldiges Hinscheiden betrauert.

Unter dem 14. Dec. 1829 ward er von Sr. Königl. Majestät in gnädigster Anerkennung seiner Verdienste um das Volksschulwesen, mit dem Titel eines Ober-Schul-Raths beehrt; unter dem 26. Sept. 1830 mit dem Ritterorden der würtembergischen Krone geschmückt, und unter dem 1. Febr. 1832 mit dem Titel und Range eines Prälaten unter Verleihung des Prälaten-Kreuzes begnadigt.

Krankheitsleiden mehrfacher Art störten in den letzten Jahren sein Wohlsein; ohne seine Geduld überwinden zu können, hemmten sie öfters seine sonst so wohlgeordnete und unaufhaltsame Thätigkeit, und machten ihm Unterstützung und Erholung zum Bedürfniß. Eine besonders schmerzhafte Erfahrung (!), die langwierige, zuletzt höchst peinliche Krankheit und das Hinscheiden der ehrwürdigen Mutter seiner Gattin, am letzten Januar des vorigen Jahres, stellte Beider gottergebene Gelassenheit in Trübsalen in ein tröstliches Licht.

Und nun, unerwarteter als je, mußte ihm, nach der Rückkehr von der, so schien es, wohl überstandenen Badekur in Kannstadt am 7. dieses Monats, das Loos des Scheidens fallen. Am 10. d. M. empfand er bedeutende Beschwerden im Unterleibe, sie steigerten sich von Stunde zu Stunde zu Schmerzen, die immer unerträglicher wurden; mit heldenmüthiger Selbstüberwindung ertrug sie der theure Kranke, hoffte stets noch Erledigung von denselben, während alle Mittel Hülfe versagten, und so schlummerte er, einer Unterleibslähmung erliegend, am Abende des 13. d. M. eine Viertelstunde vor 5 Uhr sanft in das Leben hinüber, wo kein Tod, kein Schmerz und Leid mehr ist, nachdem er hienieden gelebt hatte 64 Jahre, 7 Monate und 15 Tage.

Seinen erlösten Geist erquicke die seligste Ruhe derer, die im Herrn entschlafen sind! Seine Asche wird jeder Freund der Menschen- und Jugendbildung dankbar segnen. Sein Geist spiegelt sich uns ab in seinen Schriften. In bewährter Gründlichkeit stellen sie die ächten Grundsätze der Erziehung, insbesondere des Volksunterrichts in den Elementarschulen, fest; geben dem Lehrer, der ihnen folgt, durch jedes Fach und auf jeder Stufe desselben klare und sichere Anleitung zur Erreichung seines Ziels, und sind sprechende Denkmäler seiner tiefen Seelenkunde, seines christlich-religiösen Sinnes, seiner Gewandtheit in Behandlung aller Stoffe des Unterrichts, seiner innigen Liebe zur Jugend und des lebendigsten Eifers für Beförderung der edelsten Volksbildung. Ihr Werth und ihre Gediegenheit wird darum auch nie verkannt werden. Sein Charakter, voll Pflicht-Treue, Festigkeit, geistvollen und zarten Wohlwollens und sanfter Milde wird Unzähligen, die ihn kannten und mit ihm in Berührung standen, in erfreuendem Andenken fortleben.

Liebenswürdige Gemüthlichkeit, der Grundzug seines Wesens, ließ die Schärfe seines Verstandes in den anziehendsten Aeußerungen edler Heiterkeit hervortreten. Diese schmückte seinen Umgang mit dem Reize der einfachsten, und eben dadurch einnehmendsten Anmuth. In den öffentlichen Verhältnissen, wie im engeren Kreise des Privatlebens, waren besonnene Milde, treue Redlichkeit, leicht und natürlich ihm zu Gebot stehende Pünktlichkeit und Fertigkeit im Wirken; vor Allem ein stets reger, lebendiger Sinn des Wohlwollens, der Sanftmuth und Schonung gegen Andere und das Streben, Gutes aller Art zu wirken und zu fördern, Tugenden, die ihm Verehrung und Liebe erwarben, und den steten Dank seiner zahlreichen Freunde und Schüler zusichern.

Mögen Seinem weisen, treuen Wirken noch viele Segensfrüchte entsprießen, und folgende Geschlechter seinen Namen mit liebender Achtung nennen!“

Mehr als dieses Wenige wußte ich nicht zu seinem Gedächtniß zu sprechen. Hoffentlich erscheint eine umständlichere Lebensbeschreibung von einem seiner näheren Freunde. Er selbst hatte diese mir für das „pädagogische Deutschland“ zugesagt. Aber sein Augenübel hinderte ihn daran. Die kurzen pädagogischen Biographien, welche bei Basse in Quedlinburg mit Bildnissen erscheinen, haben Denzel bis jetzt nicht aufgenommen, und das Conversationslexikon der Gegenwart hat ihn auch, mit Unrecht, übergangen. Darum folge einer seiner Freunde der ausgesprochenen Mahnung! —

Große Verluste hat in den letzten 20 Jahren das pädagogische Deutschland erlebt: Niemeyer, Schwarz, Pestalozzi, Dinter, Denzel! Wer wird sie ersetzen? Es fehlt nicht an Nachwuchs, nicht an Strebenden; aber ob sie die Genannten ersetzen, es ist sehr zweifelhaft. Allgemeinere, andere Angelegenheiten ziehen die Augen der Zeitgenossen auf andere Gebiete. Es war eine schöne Zeit, als die genannten Männer in den Jahren ihrer Kraft standen, so verschieden unter sich, doch Jeder der Tüchtigsten einer in seinem Kreise. Man hoffte, wenn nicht Alles, doch sehr viel von allgemeiner Volksbildung, man blickte mit heiterer Zuversicht in die Zukunft. Will es Abend werden? Manches ist trüb geworden, was sonst licht und klar war, und düstere Wolken stehen an dem Horizonte unseres Vaterlandes. Doch der die eine Sonne untergehen heißet, führet andere herauf. Tragen wir dazu bei, daß es immer mehr licht und klar werde! Gott selbst schuf das Licht.

W. D.

Verzeichniß
der vorzüglichsten Schriften des Verewigten.

---

1. Kurze Sätze für den ersten zusammenhängenden Religionsunterricht in Schulen. Dritte Auflage. 8. Stuttgart, bei Steinkopf, 1830. (2 gGr.)
2. Die Volksschule, ein methodologischer Lehrkursus. Mit 2 Kupfertafeln. gr. 8. Stuttgart, Metzler'sche Buchhandlung, 1817. (1 Thlr. 4 gGr.)
3. Erstes Lesebuch für die untersten Klassen der Volksschulen im Herzogthum Nassau. Verlag des Centralfonds der Wittwen und Waisen der Schullehrer in Nassau. In Commission der Andreä'schen Buchhandlung in Frankfurt a. M.
4. Ueber den Zustand des Volksschulwesens im protestantischen Würtemberg, 1818.
5. Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre für Volksschullehrer. 3 Theile, in 2r und 3r Auflage, mit Steindrucktafeln. gr. 8. Stuttgart, Metzler'sche Buchhandlung, 1825—38. (7 Thlr.)
6. Tabellen der alt- und neutestamentlichen Geschichte für die Schuljugend. Eßlingen, 1830.
7. Worte des Glaubens und der Hoffnung. Einige Kanzelvorträge nebst Anhang, seinen Freunden gewidmet. gr. 8. Stuttgart, Metzler'sche Buchhandlung, 1838. (10 gGr.)
8. Erfahrungen und Ansichten über die Berufsbildung der Volksschullehrer u. s. w. gr. 8. Stuttgart, Metzler'sche Buchhandlung, 1836. (7 gGr.)

II.

Schreiben an Herrn Dr. Diesterweg von G. A. Gruner.

Es ist lange her, seit ich Ihnen, mein werther Freund, zuletzt geschrieben, und Etwas für Ihre Zeitschrift gesendet habe. Sie glauben nicht, daß dieser Unterlassung eine Veränderung meiner Gesinnung zu Grunde liege, davon bin ich überzeugt; aber es drängt mich gleichwohl, Ihnen einige Auskunft über mein bisheriges Verstummen zu geben.

Das Volksschulwesen ist und bleibt eine vortreffliche Sache; allein es hat, seit 20—25 Jahren, in seinem Wesen, und mehr noch in seiner Zweckbestrebung sich in solcher Weise umgestaltet, daß es nicht zu verwundern ist, wenn ein Mensch, der 1813—18 davon begeistert war, und sich ihm unbedingt widmete, heute es mit beschränkter Theilnahme betrachtet, oder es unter andern Beschäftigungen mehr oder weniger aus dem Auge läßt. Es erklärt sich dies, wie so Vieles, aus der veränderten Zeitstimmung. Noch vor 20 Jahren glaubte man an ein Heil aus dem Besserwerden; heute nur an das aus dem Bestehen, dem Erhalten des in der Vergangenheit gewonnenen, wirklichen oder vermeintlichen Guten. Damals dachte man, es müsse von innen heraus im geistigen Leben anders werden, wenn es besser werden sollte; jetzt meint man, aus der Entwickelung dessen, was handgreiflich besteht, oder aus der Ausbeutung dessen, was bestanden hat, werde und müsse das möglich Beste hervorgehen. Wenn einer anders denkt, so

hat er so Viele von widersprechender Ansicht gegen sich, daß es nicht auffallen kann, wenn er sich versucht fühlt, jedes Wort auf die Goldwage zu legen, bevor er es ausspricht oder niederschreibt.

Seine Ansicht nur anzudeuten, nur halb darzulegen, ist ihm unbefriedigend; seine Ueberzeugung, die ihm heilig ist, vollständig auszusprechen, scheut er, nicht etwa nur, weil ihm dadurch Widersacher verschiedener Art erweckt werden, sondern weil er die widrige Erfahrung gemacht hat, daß Dergleichen heutiges Tages vergeblich ausgesprochen, nicht beachtet, nicht verstanden, oder auch wohl mißverstanden und — gemißbraucht werden will.

Wenn nun ein Mann von solcher Ansicht und Stimmung dennoch bei dem herrlichen Werke des Volksschulwesens thatkräftig und rüstig ausharrt, wie sehr muß man ihn achten, und wie viel Anlaß und Grund wird man finden, ihn wegen des vielen Guten zu beglückwünschen, welches er, trotz aller abweichenden Ansichten und übermächtigen Hemmnisse, durch seine Berufstreue stiftet! Wollen es aber die inneren und äußeren Verhältnisse des Lebens, daß ein solcher sich, nach Maßgabe einer redlichen Ueberzeugung, aus seinem Wirkungskreise zurückziehe, und also dem Werklichen sich entfremde, so ist es natürlich, daß er, andern Beschäftigungen sich hingebend, mehr und mehr in Beziehung auf das Volksschulwesen auf abgeschlossene, eigenthümlich-selbstständige Stand- und Gesichtspunkte gerathe, und dasselbe mit seiner schriftstellerischen Feder so lange unberührt lasse, bis — „der neue Himmel und die neue Erde“ wird, welche die Bibel verheißt. Geht auch darüber sein Leben zu Ende, so glaubt er nicht, daß dadurch im Wesentlichen etwas verloren sei. Dieß mein Fall, und daher mein langes Schweigen.

Aber dabei werden Sie nicht glauben, daß mich jemals die Kunde von irgend Etwas, wodurch dem Guten

im Volksschulwesen freier Spielraum gegönnt, oder dasselbe befördert wird, ohne Theilnahme lasse. Nein! Einer solchen Kunde freue ich mich und theile sie gern Andern mit. Daher fühle ich mich auch aufgefordert, Ihnen in der Kürze von einem unlängst im Auftrage der hiesigen Regierung erschienenen Schulbuche Nachricht zu geben, welches in der That einem dringenden Bedürfnisse der hierländischen Volksschulen abhülflich entgegenkommt, und auch im größeren Kreise gekannt zu werden verdient.

Sein vollständiger Titel ist:

> Lesebuch für die oberen Klassen der Elementarschulen des Herzogthums Nassau. Erster und zweiter Theil. Neue Ausgabe, 1838. Wiesbaden, Verlag des Centralfonds für die Wittwen und Waisen der Elementarlehrer. (Der Preis ist, wie ich höre, nur 48 Kreuzer.) *)

Der erste Theil umfaßt 288 Seiten, welche Zahl sich im zweiten fortsetzt bis zu 628. Da das Format des Buches ganz groß Oktav ist, und zweckmäßiger Weise im ersten Theile zwar nur 36, im zweiten aber gewöhnlich 47 Zeilen auf eine Seite gebracht sind, so steht der Umfang des Raumes mit dem des mitzutheilenden Stoffes in angemessenem Verhältnisse. Diese vielumfassende Gabe theilt sich in „Lese- und Lehrstücke.“ Bis S. 74 des ersten Theils findet man nur Lesestücke; dann im übrigen Verlaufe dieses Theiles Lehrstücke aus der Naturbeschreibung: „Allgemeines von den Thieren; Säugethiere, Vögel, Amphibien, Fische, Würmer, Insekten; vom Schaden der Insekten (den die Insekten verursachen); von den Gewächsen, Giftgewächse, von Steinen und Mineralien.“ Im zweiten Theile treten zu der Fortsetzung der Lehrstücke aus der Naturbeschreibung,

---

*) Ist der Verfasser nicht bekannt? **A. D.**

welche Hausthiere besprechen, auch solche aus der Erdbeschreibung und Naturlehre hinzu.

Was hier von der Naturgeschichte gegeben ist, kann als ausreichend betrachtet werden, wenn man sich eben auf Naturbeschreibung beschränken will. Die Vergleichung der Naturgegenstände aus den verschiedenen Reichen, und die aus dieser Vergleichung abzuleitenden, innern Naturgesetze müßte der Lehrer hinzuthun, wenn er im Naturunterrichte, — dieser einzig ausreichenden formalen und materialen Grundlage und Grundlegung aller weiteren Erkenntniß und aller Unterweisung — genügen sollte. Freilich nur der ganz vollständig gebildete Lehrer wird durch Lösung solcher Aufgaben diese Lücke auszufüllen vermögen. Uebrigens wird viel Zweckmäßiges, Wohlgewähltes in diesen naturbeschreibenden Lehrstücken gegeben. In Hinsicht auf Kenntniß der Umgebung und das Bedürfniß für das Leben ist es ausreichend, wenn es, wo immer möglich, veranschaulicht wird durch vorzuzeigende Exemplare von Mineralien, Steinen, Thieren. Dabei ist die Schreibart in sämmtlichen Lehrstücken, die nirgends entlehnt, sondern eigens zusammengestellt oder ursprünglich sind, sehr gut; alles ist in jeder Hinsicht sehr wohl gesagt. In Beziehung auf die Auswahl des Dargebotenen werden freilich, wie das bei der Abweichung der Ansichten, Gesichtspunkte, Zwecke nicht anders sein kann, verschiedene urtheilfähige Lehrer hie und da verschiedener Meinung sein. Man muß in diesem Punkte an einem guten, dankenswerthen Buche nicht kleinlich kritteln; aber eine meiner dießfälligen Bemerkungen will ich doch erwähnen. Im Abschnitte über das Pferd (S. 457) wird, nächst Manchem über die Verschiedenheit dieser Thiere nach Rassen (Racen), Gestalt, Geschlecht, Farbe 2c. auch Viel gesagt über die Beurtheilung des Alters derselben aus den Zähnen, über ihre Fehler

und Krankheiten. Wer wird die Nützlichkeit solcher Kenntniß in Abrede stellen! Aber alles Nützliche kann doch ein solches Lesebuch nicht enthalten. Belehrungen, wie die angeführten möchten vor dem vierzehnten Jahre zu früh kommen, möchten von den Knaben, welche durch dergleichen in der Schule Mitgetheiltes auch wohl altklug und vorlaut werden, besser späterhin aus dem Gespräche mit erfahrenen Hausvätern und Pferdezüchtern oder Thierärzten gewonnen werden. Für die Mädchen, die doch in vielen unserer Dorfschulen auch in den obern Klassen mit den Knaben gemeinsamen Unterricht erhalten, sind diese Sachen nicht nöthig und wenig ersprießlich. Knaben aber und Mädchen sollen einst Väter und Mütter werden, und deßwegen hätte unmaßgeblich hier etwas Raum erspart werden dürfen, um denselben, in dem Abschnitte über den menschlichen Körper, zur belehrenden Rede von den unvermeidlichen und den vielen selbstverschuldeten Kinderkrankheiten, von deren Verhütung und von der dabei zu empfehlenden Vorsicht, Pflege 2c. 2c. zu verwenden. In anderen Lehrstücken, z. B. S. 75: Allgemeines von den Thieren; S. 101—109: Säugethiere; S. 246—253: Giftgewächse; S. 196: Schaden, den die Insekten verursachen u. s. w. (wo allerdings schon Schlez u. A. vortrefflich vorgearbeitet haben), ist die Auswahl desto lobenswerther.

Die geographischen Lehrstücke verdienen viele Anerkennung. Besonders S. 301—314: Allgemeines von der Erde. Das Wesentliche der mathematischen und physischen Erdbeschreibung ist hier, so weit es in unseren Volksschulen der Jugend von 12—14 Jahren zugänglich gemacht werden kann, wohl zusammengestellt, naturgemäß geordnet, gut gesagt, in lebendiger Anschaulichkeit dargestellt. Der Gegenstand ist schwierig in lehrkundiger Behandlung; obwohl es dabei auch an verdienten Vorgängern und gelungenen Vorarbeiten nicht fehlt. Auch hier mußte ich, wie

öfter bei diesem Buche, an Schlez und Andere denken. — In den kurzen Mittheilungen über die Erdtheile (Europa, S. 328—335; Amerika, Afrika, Asien, Australien, S. 368—375) ist dem gutunterrichteten und wohlbelesenen Lehrer wenigstens die Stätte bereitet, Vieles, namentlich in Betreff des deutschen Vaterlandes, im mündlichen Unterrichte beizufügen. Und gewiß in manchen, besonders städtischen Schulen wird das nöthig sein. — Mit der allgemeinen Charakterbezeichnung ganzer Völker ist es an sich eine eigene schwierige Sache; in doppelt gesteigertem Grade aber, wenn man sich, der Jugend gegenüber, allzu kurz fassen will oder muß. Die Jugend, dem Allgemeinen und Abgezogenen mehr oder weniger abhold, dem Anschaulichen, Individuellen sich zuwendend, wird leicht dahin kommen, sich das, ihr über das ganze Volk ausgesprochene, kurze Wort durch das ihr eben vorkommende Einzelwesen aus dem Volke zu veranschaulichen, und so die allgemeine Charakterbezeichnung des ganzen Volkes in seinem Urtheile auf jedes Individuum überzutragen und anzuwenden. Das sollte man fürwahr mehr beachten. So heißt es in diesem Schulbuche S. 333: „Die Franzosen sind freundlich und leichtsinnig und in der Treue gegen ihren König nicht zuverlässig.“ S. 334 heißt es: „Der nördliche Theil des Königreichs der Niederlande, nämlich Holland, ist von fleißigen, biederen und ihrem Könige treu ergebenen Menschen bewohnt, während die südlichen Belgier den Franzosen ähnlich sind.“ Weiter wird von beiden Völkern nichts gesagt. Wozu dergleichen Urtheile, deren unbedingte Allgemeinheit vor einem unpartheiischen Blicke in die Geschichte nicht bestehet, — in einem Schulbuche? — Von dem Königreich der Niederlande und von der Schweiz wird, von jedem dieser beiden Länder, in sieben Zeilen gehandelt; von beiden wird der treffliche, berühmte Käse angeführt.

An dem Lehrstücke S. 396—469: „Einiges aus der Naturlehre“ ist zuerst die Ueberschrift wegen ihrer Angemessenheit und Wahrheit zu loben. Es enthält in der That nur Einiges aus ꝛc. — Neun Blätter des Buches der Naturlehre, vier dem Pferde zugetheilt, — das möchte doch nicht das rechte Verhältniß sein. Manches Einzelne in dieser kurzen Mittheilung ist allerdings gut und zweckmäßig; Unrichtiges findet sich nicht, wohl aber Einiges, was man, bei der Gedrängtheit solcher Kürze, in diesem Aufsatze nicht erwarten sollte; z. B. in Veranlassung der Rede vom Feuer (S. 402), Weisungen hinsichtlich der Feuersgefahr, die wohl jedem Schulkinde der obern Klassen schon bekannt sind. In einem Lesestücke möchte dergleichen eher an seiner Stelle sein.

Gegen das Ende des zweiten Theiles befinden sich mehrere recht wohlgerathene, treffliche Lehrstücke. Schon S. 558—66: „Einiges über das Weltgebäude.“ Kurz gefaßt, aber ausreichend; wohlgeordnet und lebendig, belehrend und ansprechend, deutlich, schön, auch mit Wärme gesagt.

Aehnliche Anerkennung verdient auch das Lehrstück „vom menschlichen Körper“ S. 566—589. Manches Diätetische, manches die naturgemäße, physische Behandlung des Kindes im zarteren Alter Betreffende wird der, das Wohl seiner Gemeinde und ihrer Kinder beherzigende, Lehrer leicht an vielen Stellen einfügen können, wenn er mit „Hufelands Rath an Mütter“ und „Schelvers Pastoralmedicin“ ꝛc. vertraut ist.

Die Lehre „von der menschlichen Seele“ ist von S. 589 bis zu Ende des Buches S. 624 eng zusammengedrängt, ist aber dadurch doch keinesweges ungenügend geworden; kein Mensch von gesunder Seele, von wahrer Bildung wird diese vorzügliche Ausarbeitung ohne Theilnahme, ohne Beifall, ohne Anregung und Belehrung lesen.

Am wenigsten ein Schulmann, welcher weiß, was es heißen will, diesen Gegenstand von dem rechten wissenschaftlichen Standpunkte aus, und zugleich allgemein-faßlich, deutlich, klar, lebhaft, warm und herzlich zu behandeln. Das Alles muß ein Lehrstück leisten, welches dem Unterrichte über diesen wichtigen und schwierigen Gegenstand in unseren Volksschulen zur sicheren und ausreichenden Grundlage dienen soll. Das Alles leistet dieser Aufsatz in genugsam-vollständiger Kürze, wie es kaum noch geschehen ist; und darum mag man wohl sagen, daß mit ihm in diesem, zunächst für die Nassau'schen Schulen bestimmten Buche, dem gesammten deutschen Vaterlande ein dankenswerthes Geschenk gemacht wird. Jeder Hausvater sollte ihn mit den Seinigen in ruhigen, dem ernsten Nachdenken gewidmeten Stunden lesen. Es gäbe vielleicht keine geweiheteren Andachtsstunden. Höchst selten läßt sich in Hinsicht auf Bestimmtheit und Deutlichkeit des Begriffes etwas vermissen oder ausstellen. Meist wird selbst der, welcher es in solcher Sache gern recht genau nimmt, in ganzen Paragraphen kein Wort anders wollen. Zwar hat mir Einer ausstellend bemerken wollen: die ersten Absätze (21—23) wären dogmatisch; aber das ist hier kein Tadel, weil diesem ganzen Lehrstücke von Anfang bis zu Ende eine religiöse Fassung und Farbe gegeben ist und gegeben werden sollte und mußte. In Folge dessen mußte sich von vorn herein die Idee des Glaubens, in ihrer frommen, höheren Zuversicht, wohlthuend-gewinnend und erregend aussprechen. Sie durfte dieß, gehalten durch ihren höheren Ursprung, um so mehr entscheidend-belehrend, ja behauptend thun, da das zuerst dogmatisch Gegebene in der Folge, und durch das Folgende begründet wird. Die Sache des denkenden, wohlbefähigten, in eigener Selbstkraft befestigten Lehrers ist es, alles Einzelne, wie es hier als Ergebniß der Selbstbeobachtung sich dar-

legt, durchweg aus den Erscheinungen des äußeren und inneren Lebens hervorgehen zu lassen, es von den Lehrlingen selbst, vermittelst eines wohlbemessenen Frageunterrichtes finden und zusammenstellen zu lassen, und es durch Beispiele aus dem Leben zu erläutern und zu veranschaulichen. Dazu findet er Anleitung und Erleichterung nach Form und Gehalt, schon in dem Handbuche für Volksschullehrer (zu dem Denkfreunde) von Schlez (2. Bdch.), einem Werke, das, nach einer preiswürdigen Verfügung der hiesigen Regierung, in jeder unserer Schulbibliotheken gefunden wird, da es ohne Zweifel eine der verdienstlichsten und trefflichsten Vorarbeiten für das Bestreben eines wahrhaft menschen-veredelnden Volksunterrichts ist. Die Ergebnisse eines solchen hinsichtlich der menschlichen Seele, also die schönsten Blüthen desselben, können schwerlich besser und befriedigender, in angemessenerer, d. h. veranschaulichender Wissenschaftlichkeit vor das Auge der Jugend hingelegt werden, als es in dem kurzgefaßten, doch durch seine Gedrängtheit nicht verkümmerten Lehrstücke geschehen ist, welches diesem Lesebuche für unsere Nassau'schen Schulen zu besonderer Empfehlung gereicht. Es würde mich zu weit führen, wenn ich hier mehr in das Einzelne desselben eingehen wollte; aber Eine Stelle, als Probe der Fassung, des Geistes, der Behandlungsart des Ganzen, Ihnen, werther Freund, daraus mitzutheilen, kann ich mir doch nicht versagen, da ich weiß, daß Sie in Beziehung auf den psychologischen Unterricht in der Volksschule mit mir, wie vielleicht Wenige, gleichgestimmt sind. Ich wähle den Abschnitt 47. (Werth des Verstandes.)

„Wollte man den Verstand mit etwas Körperlichem vergleichen, so böte sich uns ein treffendes Bild in den Ernährungswerkzeugen dar. Denn wie der Mund der ihm dargebotenen Speisen sich bemächtigt, dieselben verarbeitet und dem Magen zuführt, in welchem sie in den Le-

benssaft verwandelt werden, der als Blut alle unsere Adern durchströmt und unsern ganzen Leib ernährt; eben so bemächtigt sich der Verstand der ihm dargebotenen sinnlichen Vorstellungen, und verarbeitet sie zu Gedanken, welche die wahre Nahrung, der eigentliche Lebenssaft unserer ganzen Seele sind. Das Brod kann unsern Körper erst dann ernähren, wenn es in dem Magen verarbeitet, und der Lebenssaft aus demselben gezogen worden ist; so können die sinnlichen Vorstellungen unserer Seele erst dann zur geistigen Nahrung werden, wenn sie von dem Verstande verarbeitet worden sind. Fehlte uns dieser, vergebens böten sich uns dann noch so viele neue Vorstellungen dar; wir lernten durch sie nichts Neues; wir würden dadurch nicht einsichtsvoller; wir zögen aus ihnen keinen Nutzen; wir vermöchten sie nicht zur Verbesserung unserer Lage anzuwenden. Auch das Thier sieht, wie die Flamme das Holz ergreift, und wärmt seine vom Frost erstarrten Glieder an derselben; aber was hilft ihm dieser Anblick zur Verbesserung seiner Lage? Es kann das Feuer nicht unterhalten; der Verstand fehlt ihm, welcher den Menschen lehrt, dasselbe zu unterhalten und zu beherrschen. Auch der Mensch befand sich einmal in einer Lage, in welcher das Feuer ihm fehlte. Aber wenn ein Blitz einen Baum in Flammen setzte; wie lehrte ihn sein Verstand, dieses für ihn so glückliche Ereigniß benutzen! Er richtete seine Aufmerksamkeit auf dieses ihm neue Schauspiel; er verglich den brennenden Baum mit den übrigen Bäumen, er urtheilte und schloß, daß auch das übrige Holz von dem Feuer ergriffen werden könne, und machte so den Blitz zu seinem Gehülfen, die Feuerflamme zu seiner Dienerin. So macht der Mensch alle (?) Kräfte, welche der Schöpfer in seine Welt gelegt hat, seinem Willen unterthan, und benutzt alle die Schätze, welche die Erde in ihrem tiefen Schooße verbirgt, oder aus demselben hervorbringt. Eine traurige Wildniß war einst

die Erde (der größere Theil der Erde), von unübersehlichen Wäldern bedeckt, von uferlosen Flüssen überschwemmt und versumpft; ein blühender Garten ist aus ihr geworden; denn, von dem Verstande belehrt, lichtete der Mensch jene Wälder, in welche noch kein Sonnenstrahl gedrungen war; gab er feste Ufer den Flüssen, welche bisher ohne Regel ihre Gewässer verbreitet hatten, trocknete er den Boden aus, der bisher nur ein träger, modernder Sumpf gewesen war; gab er Mark und Fett den magern Triften, auf denen bisher nur Dornen und Disteln ihre Nahrung gefunden hatten; verpflanzte er die edelsten Erzeugnisse aller Welt(Erd)theile in sein heimisches Land. Was wäre überhaupt dem Verstande des mit vereinter Kraft wirkenden Menschengeschlechtes zu schwer! (?) Dem Blitze des Himmels vermag er eine schadlose Richtung zu geben; dem Meere zieht er Schranken, an denen die stolzen Wellen desselben sich brechen; die Bahnen der Sterne berechnet und mißt er; dem gewaltigen Strome legt er das Joch der Brücke auf; den Stürmen trotzt und gebietet er (?) auf seinem Schiffe. Das vermag durch die Kraft seines Verstandes der schwache, hinfällige, ohnmächtige Mensch!

Was ist der Mensch, o Gott, daß du seiner gedenkst, und das Menschenkind, daß du dich seiner annimmst! Du hast ihm nur um ein Geringes den Engeln nachgesetzt, aber mit Preis und Ehre hast du ihn gekrönt und ihn gesetzt über deiner Hände Werk.“

Das alles findet sich auf weniger als anderthalb Seiten in dem haushälterischen Druck dieser Lehrstücke. Ich hob Ihnen gerade diese Stelle aus, nicht etwa, als ob sie mir unter allen am meisten zusagte; ich mußte mir vielmehr erlauben, gegen das Ende derselben einige Fragezeichen einzuschalten, um Ihnen anzudeuten, daß ich meine, der Schwung der Rede, der übrigens in diesem Lehrstücke nicht selten von guter Wirkung ist, und zu der religiösen Fas-

sung desselben paßt, benachtheilige zuweilen an diesem Orte die Richtigkeit des Begriffs. Sie werden mir hierin beistimmen, aber Sie werden auch, wenn Sie, wie ich hoffe, das Buch selbst zur Hand bekommen, finden, daß andere nun folgende Stellen: Vernunft, — Werth der Vernunft, — Gefühlsvermögen, — sinnliches Gefühl, — Mitgefühl, — Gefühl für das Schöne, — für das Wahre, — für das sittlich Gute, — Gewissen, — das fromme Gefühl, — Willens= und Bestrebungsvermögen, — Triebe, Hang, Neigung, Leidenschaft, Folgen der Leidenschaft, höheres Bestrebungsvermögen, Willkür, freier Wille u. s. w. — noch inniger ansprechen und noch mehr befriedigen. An sie kann der tüchtige, rechte Lehrer, wenn er ihren Inhalt veranschaulicht, die ganze reine Christuslehre anschließen, auf sie die heiligsten Ueberzeugungen und Gefühle gründen, und dadurch den Willen veredeln und stärken. Ich hob Ihnen eben diese Stelle aus, weil sie vorzüglich von dem Talente des mir unbekannten Verfassers zeugt, auch trockene Lehren der inneren Naturkunde durch Lebhaftigkeit anziehend zu machen, selbst das Gefühl für sie und durch sie zu wecken; von der ihm verliehenen, für den höheren Unterricht so entscheidend=wichtigen Gabe, auch solche Gedanken, welche ihrer Natur nach abgezogen und allgemein sind, „die kaum der Verstand der Verständigen sieht", dem kindlichen und jugendlichen Gemüthe durch veranschaulichende Beziehung derselben auf das Leben und seine Erscheinungen zugänglich und ansprechend zu machen.

Könnte doch sogar mancher unserer philosophischen Lehrer, der gegen alles, was Abstraktion, Reflexion und Spekulation heißt, dogmatisch und mystisch deklamirt, und an deren Stelle intellektuelle Anschauung fingirt, oder mysteriöse Offenbarung postulirt, aus der ersten Hälfte des ausgehobenen Abschnitts, — wenn er wollte, — etwelches zu ersprießlicher Belehrung entnehmen.

Kurz — der Mann, der diese Ausarbeitung über die Menschenseele in diesem Schulbuche verfaßt hat, ist durch ernstes, philosophisch-kritisches Studium zu der Befähigung gelangt, auch die Kinder des Volkes der Wahrheit des Denkens und des Glaubens durch Veranschaulichung und religiöse Richtung theilhaftig zu machen, und hilft dadurch, wer weiß, wie vielen Lehrern, dieses höchste und letzte Ziel des gesammten Unterrichtswerkes in der veredelnden Volksschule anstreben.

So etwas muß uns herzlich erfreuen und deswegen habe ich Ihnen so lange über diesen Gegenstand sprechen zu dürfen und zu müssen geglaubt.

Ein Lehrstück anderer Art, welches gleichfalls gegen das Ende dieses Buches, S. 481—532 vorkommt, darf ich auch nicht unberührt lassen, obwohl es sich im Besonderen mit dem Herzogthume Nassau beschäftigt, und also das weitere deutsche Vaterland und Schulwesen weniger anzugehen scheinen möchte. Dies ist auch wirklich der Fall mit dem, was da zuerst zu finden ist, nämlich mit einer „geschichtlichen Einleitung.“ Sie betrifft fast nur die Nassau'sche Regentengeschichte, und behandelt diese nicht überall ersprießlich genug. Dabei war mir bedauerlich, finden zu müssen, daß in dieser geschichtlichen Abhandlung Albrecht von Oesterreich, — vermuthlich um das Licht zu verschönern, in welchem Adolph von Nassau erscheinen sollte, — nicht schonend genug besprochen wird. Es war dies für den angedeuteten Zweck nicht einmal nöthig. Der mir gleichfalls unbekannte Verfasser durfte nur Geißel's Schrift (die Schlacht am Hasenbühl) als Muster und Vorbild nehmen, welche — ein Ergebniß unpartheiischer und gründlicher historischer Forschung und zugleich sehr ehrenvoll für Adolph von Nassau — sich ihm ohnehin als die erwünschteste Vorarbeit hätte empfehlen, ja aufdringen müssen. Sie schmeichelt nicht, aber sie schmähet auch nicht.

Wenn man doch endlich dahin gelangt, sich in der Geschichtserzählung überhaupt, vollends aber in Schulbüchern, der empfänglichen Jugend gegenüber, eben so sorgfältig vor dem Unfuge der Schmeichelei wie vor der Unsitte des Schmähens zu wahren!

Der Verfasser dieses Aufsatzes zeigt viel Kenntniß des Einzelwesens der Nassau'schen Regentengeschichte. Hätte er nun aber, aus so reichem Vorrathe, nicht hie und da ersprießlicher wählen können? Er gibt an, welchen Offiziergrad, in welcher Armee mancher Fürst dieses Hauses in alter Zeit bekleidet habe; läßt aber manchen schönen Zug, manche ansprechende Anekdote unerwähnt, die doch einem Halbwisser, wie ich bin, bekannt ist.

Allgemeinere Beachtung verdient die nun folgende „Geographische Darstellung" dieses, schon durch seine Naturschönheiten und Heilquellen Theilnahme erregenden Landes. Die Beschreibung seiner Westerwalds- und Taunus-Landschaften und seiner ausgezeichneten Thäler findet sich hier recht vollständig, selbst für einen Geographen Deutschlands benutzbar, lebendig und schön gegeben; und bei aller Kürze ist doch auch die Zeichnung der verschiedenen Bewohnerstämme nach Sitte und Lebensart ansprechend und anmuthig dargelegt. Ueberall hört man die eigene Anschauung sprechen.

Aber über den Lehrstücken in diesem neuen Schulbuche darf ich, in meinem Berichte an Sie, mein werther Freund, nicht die Lesestücke in ihrer reichen Fülle, ihrer wohlbemessenen Auswahl und sinnigen Anordnung aus dem Auge verlieren. Sie verdienen Beifall und Dank in jeder dieser Rücksichten, so wie wegen der durchgängigen Reinheit ihres Ausdrucks. Eine reiche Fundgrube für Lebenskenntniß aller Art ist hier den Lehrkundigen und Lernlustigen, dem Lehrer, der veredeln will, und dem gemüthlichen Schulkinde eröffnet. Der Unterricht über alle Verhältnisse des

häuslichen, bürgerlichen, sittlichen Lebens läßt sich an den hier wohlmeinend und besonnen niedergelegten Stoff anknüpfen, sei er nun als ursprüngliche Gabe aus dem Geiste der Bearbeiter dieses Buches selbst hervorgegangen, oder anders woher genommen. Die Form, welche durch die allgemeinern Umrisse der Lehrstücke gegeben und untergelegt ist, findet durch den stets ansprechenden und belehrenden, oft erregenden, rührenden, erhebenden Gehalt der Lesestücke, besonders in Beziehung auf die Gemüthswelt, auf Tugendsitten und Glaubenslehre eine vollständige und erwünschte, — veranschaulichende Erfüllung, wie sie der gesammten Bildung des Lehrlings frommt. Poesie, gebundene, gereimte, also zur Gedächtnißübung und zur Ansprache der Einbildungskraft geeignete, Rede wechselt paßlich mit prosaischen, ernsten und heitern Aufsätzen, Beschreibungen, Schilderungen, Erzählungen und Briefen ab. Diese letzten sind meist aus den Hauptorten des Landes datirt und betreffen ausgewählte, bedeutendere Verhältnisse des Familienlebens. Ich bin zu wenig belesen, um genauer bezeichnen zu können, was anderen Jugendschriften und früheren Lesebüchern entlehnt, was aus weiteren Quellen der Literatur aufgefunden, was ursprünglich ist; ich hätte gewünscht, Quellen und Urheber, so viel möglich, angegeben zu sehen. Mir ist viel des Besten und Schönsten neu gewesen; manche ältere Sachen, z. B. die Türkenpfeife, das Lied vom braven Mann u. s. w. dürfen in keinem solchen Buche fehlen, mögen sie auch schon hundertmal gedruckt sein. Bei weitem das Meiste habe ich mit Rührung und Freude gelesen. Wehe mußte es mir thun, daß (S. 87) A. H. Franke auf weniger, als anderthalb Seiten skizzirt werden sollte. Dazu noch die Hälfte an Zahlennotizen und die Vermahnung verwendet, das Denkmal des ehrwürdigen Stifters — in Halle, in einem großen Hofraume (?) aufgestellt, nicht vergessen zu sehen,

falls man dorthin komme! — Wie freut' ich mich dagegen Seite 422. Eberhard von Rochow auf drei Seiten (von 47 Zeilen) in seiner ganzen sittlichen Größe vor die Anschauung der Jugend hingestellt zu sehen durch einfach kunstlose Erzählung. So etwas muß segensreich auf die Jugend wirken.

Doch wann würde ich enden, wollte ich genauer in das Einzelne eingehen, und von den Bemerkungen, welche ich mir beim Lesen gemacht habe, einen weiteren Gebrauch machen! Ich will weder das Lob häufen, noch mag ich splitterrichten; in beides kann man leicht gerathen bei einem solchen Buche. Denn ein Lesebuch für die Volksschulen ist — so gleichgiltig unkundige Dilettanten darauf herabsehen mögen — ein Ideal, dessen Verwirklichung man unermüdet anstreben soll, aber nicht erreichen kann. Ich, meines Orts, habe dafür stets eine große Achtung, aber auch eine solche Scheu gehabt, daß ich mich nie daran versuchen mochte.

Sie, werther Freund, stimmen mir gewiß bei, wenn ich schließlich noch sage: es ist unberechenbar, wie viel ein solches Buch wirkt, — Gutes und Nichtgutes. „Auch Nichtgutes?" warf einer hin, der mich dieser Tage so sprechen hörte. Gewißlich, erwiederte ich. Wie? wenn sich in einem solchen Buche die Glückseligkeits- und Belohnungslehre zu breit machte, oder darin die Mystik schliche, die Erscheinungs-Einbildungskraft (Phantasie) mit ihren Mährchen spukte, der Schönheitssinn gestört würde, oder irgend eine Art der Kriecherei darin sich spreizte, oder wenn die Oberflächlichkeit darin ihr Spiel triebe? Gewiß wie das alles wirken kann und wirkt, sollte man stets ernstlich bedenken, um sich bei dieser Angelegenheit des Volksschulwesens, in der Anerkennung des Vorschrittes, wie in der Rüge des Rückschritts auf der richtigen Linie zu halten. Eben so wenig sollte man außer Acht lassen,

welche Schwierigkeit es hat, ein musterhaftes Buch dieser Art zu Stande zu bringen, wie viele, wie verschiedene Geistesgaben dazu gehören, welche umfassende Erkenntniß der gesammten Naturwissenschaft es erheischt, welche allseitige Bekanntschaft mit dem Leben und allen seinen Verhältnissen und Beziehungen, welches Talent der veranschaulichenden Darlegung und gemeinfaßlichen Rede, welche Kenntniß des bisher für diesen Zweck Geleisteten, welchen unermüdeten Fleiß des Suchens, des Sammelns, des Auswählens, welche Bildung des Geschmacks zum Behufe der sinnigen Anordnung und etwa nöthigen Abänderung entlehnter Stücke, welche Sicherheit des Urtheils, in Berücksichtigung des örtlichen und zeitlichen Bedürfnisses, in Beseitigung und Umgehung beschränkender Verhältnisse und Umstände, — bei welchem allen am Ende, bei aller Bestrebung und Leistung, — Undank der Lohn ist.

So denke ich über Schulbücher dieser Art, und darum habe ich so viel geschrieben, darum ist mein Brief, bei dem ich zuerst nur beabsichtigte, in der Kürze über unser neues Lesebuch zu berichten, unwillkürlich so lang geworden.

Leben Sie wohl! Erhalten Sie mir ein freundliches Andenken, wenn ich nun auch wieder lange nicht, das heißt, nicht früher schreibe, als bis wieder die Kunde von etwas Erfreulichem in meine Abgezogenheit dringt, und mich zum Schreiben weckt ꝛc.

Wiesbaden, im September 1838.

G. A. Gruner.

III.

Kurzer Abriß einer theoretisch-praktisch-grammatischen Anleitung für angehende Lehrer, in gehöriger Form zu fragen.*) Von F. C. Honcamp.

Wenn Jemand an einen Andern eine Frage stellt, so hat er dabei in der Regel die Absicht, sich belehren zu lassen. Nicht so der Lehrer. Er will in der Regel den Schüler belehren, indem er an denselben Fragen stellt. — Der Unterricht des Lehrers ist (nach Diesterweg's Wegweiser 2te Aufl. 1r Thl. S. 140 u. f.) entweder ein mittheilender oder ein entwickelnder. Sowohl die mittheilende, als die entwickelnde Lehrweise kann in Form einer Frage stattfinden; oder: ein Unterricht in Frageform kann entweder Mittheilung oder Entwickelung zur Absicht haben. Wo dem Schüler der Gegenstand des Unterrichts gegeben werden muß, da kann die eigentliche fragende Unterrichtsform nicht angewendet werden; denn der Lehrer kann durch eine Frage aus dem Schüler nur dasjenige hervorholen, was dieser wirklich besitzt. Das aber, was in dem Schüler vorhanden ist, was ihm also abgefragt werden kann, ist seiner Natur nach ein zweifaches: ein Empirisches, Historisches, was er durch Anschauung oder Belehrung gewonnen, und in seinem Gedächtniß aufbewahrt hat,

*) Ob man nicht in manchen Fällen bestimmter fragen könne und solle, als der Herr Verf. dieses Abrisses fragt, bleibe der Aufmerksamkeit des Lesers überlassen!

A. D.

also ein unmittelbar augenblicklich Vorhandenes; oder es ist ein zu Findendes, ein aus dem Vorhandenen durch Schlüsse Abzuleitendes, zu Konstruirendes. So wie dasjenige, was der Schüler recht wohl bei zweckmäßiger Anleitung in sich entdecken und finden könnte, demselben auch ohne Weiteres gegeben werden kann, — ein Verfahren, welches nicht anzurathen ist — so kann das in ihm Vorhandene von dem Lehrer auch so behandelt werden, als wäre es nicht vorhanden und würde erst augenblicklich entdeckt und gefunden — eine Weise, die oft recht zweckmäßig sein kann. Die Frage kann demnach benutzt werden: 1) zur Repetition — wozu man auch die Examination rechnen kann, — 2) zur Entwickelung. — Wie überhaupt die Weise und der Gang des Unterrichts in allen diesen Rücksichten zweckmäßig einzurichten wäre, das darf uns für jetzt nicht beschäftigen; wir wollen nur untersuchen, wie die Frage — zu welchem Zwecke man sich ihrer auch bedienen möge — als Frage, also als Form auf die rechte Weise in Anwendung zu bringen sei.

Es erfordert viel praktische Uebung, die Frage augenblicklich schnell, und doch möglichst bestimmt und unzweideutig zu stellen; aber es lassen sich diese praktischen Uebungen planmäßig leiten, es ist eine Anleitung möglich, wie man eine jede Frage so einrichten könne, daß die beabsichtigte Antwort erfolgen müsse. Denn das Mannichfaltige, wonach möglicher Weise gefragt werden kann, läßt sich in eine Ordnung bringen und übersehbar machen, so daß sich alle Fragen auf bestimmte Arten von Fragen, die sich in bestimmten Formen unterscheiden, zurückführen lassen. In gegenwärtigem Aufsatze soll ein Versuch der Art gemacht, und zugleich eine Anweisung gegeben werden, wie das Unterschiedene in gewissen Uebungen in Anwendung zu bringen sei.

Eine Frage enthält nicht, wie jeder Satz, ein Urtheil, sondern sie fordert eins. „Du liebst mich" — das ist ein Urtheil; aber die Frage: „Liebst du mich?" fordert das Urtheil: „Ich liebe dich" oder: „Ich liebe dich nicht." — Wir unterscheiden zweierlei Arten von Fragen:

I. Fragen, die ein Urtheil fordern, das die in der Frage angegebene Thätigkeit als **wirklich** oder **nicht wirklich** bezeichnen soll; wie die obige Frage, deren Antwort auch durch „Ja" oder „Nein" gegeben werden kann.

In jeder Frage dieser Art ist entweder

A. ein Gegensatz von Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit **enthalten** — disjunktive Fragen —

a) bloß dieser Gegensatz der Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit:

„Bellt der Hund, oder bellt er nicht?"
„Ist die Wand weiß, oder nicht weiß?" — oder

b) zugleich in Rücksicht auf ein Anderes, der Wirklichkeit nicht direkt Entgegenstehendes:

„Bellt der Hund, oder heult er?"
„Ist die Wand weiß, oder blau?" — oder:

B. ein solcher Gegensatz wird nicht ausgesprochen, aber hinzugedacht:

„Bellt der Hund?" (oder nicht?)
„Ist die Wand weiß?" (oder nicht?)
„Ist sie **weiß**? (oder blau?)

Diese Fragen gehen immer auf die Thätigkeit, auf das Prädikat im Satze; doch kann durch die **Betonung** oder durch die **Wortfolge** auch das Verhältniß eines andern Satztheiles in der Frage hervorgehoben werden:

„**Kannst** du mir nicht helfen?"
„Kannst du **mir** nicht helfen?"
„Der Hund bellt?"

„Die Wand ist weiß?"
„Weiß ist die Wand?"

Die Fragen dieser Art — unter I.) — sind zwar nicht von vorn herein als verwerflich für den Unterricht anzusehen, vielmehr können sie oft mit Nutzen angewendet werden; doch dürfte hinsichtlich ihrer Anwendung dem Lehrer Vorsicht zu empfehlen sein. Nicht unzweckmäßig werden sie etwa in folgenden Fällen gebraucht:

1) Um irgend einen Lehrvortrag einzuleiten, und durch diese Fragen die Aufmerksamkeit des Schülers anzuregen. Der Lehrer will z. B. mit dem Schüler über den Biber sich unterhalten; so dürfte er beginnen: „Habt ihr schon einen Biber gesehen?" —

2) Wenn man statt oder zugleich mit der Verneinung der Frage einen anderen bejahenden Gegensatz zu derselben hervorrufen will; z. B. auf die Frage: „ist die Wand etwa blau?" kann: „sie ist roth" geantwortet werden, gleich als wäre gefragt worden: „wie ist die Wand ihrer Farbe nach?" — Man hüte sich jedoch, Fragen dieser Art absichtlich, gleichsam einfältig, stellen zu wollen; z. B. „du hast deine Eltern wohl gar nicht lieb?" — „die Werke Gottes sind wohl gar nicht weise eingerichtet?" — Dergleichen klingt in der Regel abgeschmackt, und belebt aufgeweckte Schüler höchstens einige Male.

3) Diese Fragen können mit ihrer Antwort oft die Stelle eines Vorder- oder Obersatzes bei Schlüssen und Folgerungen vertreten, und machen alsdann den Gang des Vortrags lebhafter, als wenn man den Obersatz selbst hinstellte. Z. B. „Sorgt Gott väterlich für jedes seiner Geschöpfe?" — Nun so wird er auch deiner sich erbarmen." — (Nicht zu verwechseln sind solche Fragen mit denjenigen, die Diesterweg — Wegweiser I S. 243 — Scheinfragen nennt, auf die gar keine ausdrückliche Antwort verlangt

wird.) In gleicher Weise sind Fragen, auf die ein Ja oder Nein gehört, in den sokratischen Dialogen oft angewendet. Als Beispiel gelte die erste beste Stelle aus Mendelsohn's Nachahmung des sokratischen Dialogs.

„Wenn eine Rose welkt, und ihre schöne Gestalt verliert; sagen wir alsdann nicht, sie habe sich verändert?

Allerdings!

Und wenn ein ungerechter Mann seine Lebensart verändern will, muß er nicht eine entgegengesetzte annehmen und gerecht werden?

Wie anders?

Auch umgekehrt, wenn durch eine Veränderung etwas entstehen soll, so muß vorhin das Widerspiel davon da gewesen sein. So wird es Tag, nachdem es vorhin Nacht gewesen, und hinwiederum Nacht, nachdem es vorhin Tag gewesen; ein Ding wird schön, groß, schwer, ansehnlich u. s. w., nachdem es vorhin häßlich, klein, leicht, unansehnlich ist. Nicht?

Ja.

Eine Veränderung heißt also überhaupt nichts anderes, als u. s. w."

4) Erlaubt sind ferner die angegebenen Fragen, wenn das Ja oder Nein der Antwort nicht leicht ist, sich nicht eben von selbst versteht. Z. B. „Können auf einer schiefen Ebene, etwa auf einem Bergabhange mehr Bäume senkrecht stehen, als auf der Grundfläche derselben Ebene?" Das Nein würde hier Nachdenken erfordern, und die Frage wäre darum nicht ungehörig. Endlich erscheinen

6) diese Fragen in der Regel da nicht unzweckmäßig, wo sich an die Antwort sogleich die Frage nach dem Grunde durch ein Warum, oder auf andere Weise sehr leicht anknüpfen läßt. Wir werden hierauf zurückkommen.

Im Allgemeinen aber ist der häufige Gebrauch von Fragen, auf die sich mit Ja oder Nein antworten läßt,

dem Lehrer schon deshalb nicht zu empfehlen, weil sie, indem die Antworten darauf in der Regel ohne Nachdenken gegeben werden können, den Schüler einschläfern, geistesträge machen, und sich überhaupt schlecht vertragen mit der erforderlichen Lebendigkeit des Unterrichts. Daß man den Schüler anhält, in der Antwort die Frage zu wiederholen, ist bei Fragen der angegebenen Art ein schlechtgewähltes Mittel, die Dürftigkeit derselben zu verdecken (so sehr diese Weise sonst, namentlich bei disjunktiven Fragen, als eine Uebung des Gedächtnisses und der Sprache — doch nur für die ersten Anfänger — zu empfehlen ist). Im Grunde genommen ist diese Weise zu verfahren nicht viel besser, als jene Armseligkeit mancher schlechten Lehrer, die dem Schüler den ersten Laut oder die erste Silbe des verlangten Wortes vorsagen, und bloß das Ende errathen lassen:

„Zachäus stieg auf einen Ma — Maul- —
„„Maulesel.““
„Warum nicht gar! — auf einen Maulb — beer —
„„Maulbeeresel.““

Angehende Lehrer zumal sollten sich anfangs bestreben, alle Fragen zu vermeiden, auf die mit Ja oder Nein zu antworten ist. Der wenigen Fälle, wo sie nicht wohl zu vermeiden sein dürften, sollen weiter unten besprochen werden. — Die rechten Fragen für die Schule aber sind:

II. die Fragen, die ein Urtheil fordern, indem sie das Subjekt, das Prädikat, ein attributives oder objektives Verhältniß dieser Satztheile, oder auch ganze Sätze, Nebensätze, in Frage stellen.

„Wer war hier?“ „der Vater.“
„Was thust du? „ich schreibe.“
„Wessen Eigenthum ist der Garten?“ „des Nachbars Eigenthum.“
„Wem gehorchst du?“ „der Obrigkeit.“

A. Der einfache Satz kann außer seinen wesentlichen Theilen, dem Begriffe des Seins, Subjekts, und dem Begriffe der Thätigkeit, Prädikat, auch ein Attribut (zu dem Sein) und ein Objekt (zu der Thätigkeit) enthalten. Wir haben demnach Fragen nach dem Subjekte, Prädikate, Attribute und Objekte zu unterscheiden.

1) Fragen nach dem Subjekte. „**Wer** — (Person) —?“ „**Was** (Sache) —?“

„Wer hat gesprochen?“
„Was ist süß?“

2) Fragen nach dem Prädikate.

a) Das zu erfragende Prädikat ist ein Zeitwort. „**Was thut** —?“

„Was thue ich? — was thust du? — was thut er?“ „— sie?“ „— es?“
„Was thut der Vater?“ „— die Mutter?“ „— das Kind?“

b) Das Prädikat ist ein Eigenschaftswort. „**Wie ist** —?“

„Wie ist der Zucker?“
„Wie ist die Birne?“

Dieselbe Frage ist passend, jedoch zu unbestimmt, wenn das Prädikat statt eines Eigenschaftswortes ein Dingwort mit dem Richtungsworte (Präposition) ist.

„Wie ist der Ring? — er ist von Gold (golden).“
„Wie ist diese Sache? — sie ist von Wichtigkeit (wichtig).“

Man fragt alsdann sicherer: „Von welchem Metall —? — von welcher Bedeutung?“ u. s. w. — Oder: „Die Kette ist von Silber; — wie ist der Ring?“

c) Das Prädikat ist ein Dingwort im Nominativ. „**Was ist** —?“

(Es gibt Säugethiere, Vögel u. s. w.) **Was ist** die Maus?

(Das Huhn ist ein Vogel.) **Was ist** das Kaninchen?

Auch ein Dingwort im Genitiv kann als Prädikat stehen (Ich bin der Meinung — der Ansicht u. s. w.). Man kann aber in diesem Falle nicht wohl nach dem Prädikate fragen, und muß sich begnügen, die Frage auf ein zu dem Dingworte gehörendes Attribut, oder auf einen zu demselben gehörenden Nebensatz zu beziehen. (Welcher Meinung — welcher Ansicht bist du? s. weiter unten.)

3) Fragen nach dem Attribute.

a) Das Attribut ist ein Eigenschaftswort. „**Welches** —?“ „**Was für ein**? —“

Welche Wolle ist theuer?

Was für ein Thier ist der Krebs?

b) Das Attribut ist ein Dingwort im Genitiv. „**Wessen** —?“ „**Welcher** —?“

Wessen Bruder ist der Onkel?

Welches Licht blendet? — (das Licht der Sonne)

(Statt des Genitiv's wird oft ein Dingwort mit Präposition gebraucht; z. B. der König von England.)

c) Das Attribut ist ein Dingwort — Apposition (Beisatz). „**Welcher** —?“

Sein Bruder, — welcher? — der Arzt.

Auch durch Fürwörter kann das Attribut ausgedrückt werden:

d) Das Attribut ist ein Fürwort. „**Welcher** —?“ „**Wessen** —?“ „**Was für ein** —?“

Wessen Buch? — mein Buch; dein Buch; meines, deines;

Welches Haus? — dieses Haus; jenes H. 2c.

Was für ein Thier? — ein solches Thier —.

e) Das Attribut ist ein Zahlwort:

α) ein bestimmtes „**Wie viel** —?“ „**Das wie vielste** —?“

Wie viel Schüler — —? Ein Sch., zwei Sch. ꝛc.
Der wie vielste Sch. — —? Der erste Sch., der zweite Sch. ꝛc.
Ein wie vielfaches Band? — Ein einfaches, zweifaches Band. —

β) Ein unbestimmtes „**Welcher** —?“ „**Wie viel** —?“

Welcher Knabe? — Jeder K.
Wie viele Kinder? — Alle — mehrere K.

4) Fragen nach dem Objekte.

Das Objekt ist entweder eine Ergänzung oder eine Bestimmung der Thätigkeit.

Ergänzendes Objekt.

a) Das Objekt ist ein Dingwort (oder statt desselben ein Fürwort =) im Genitiv. „**Wessen** —?“

Wessen hat man diesen Mann beschuldigt?

b) Das Objekt ist ein Dingwort im Accusativ. „**Wen** —?“ „**Was** —?“

Wen hat man beschuldigt?
Was verfertigt der Zimmermann?

c) Das Objekt ist ein Dingwort im Dativ. „**Wem** —?“

Wem gehorcht der Sohn?

d) Das Objekt ist ein Dingwort mit einem Richtungsworte. Es wird durch ein Interrogativpronomen mit der entsprechenden Präposition gefragt. „**Auf wen** —? **Ueber wen** —? **Um was** —?“ und durch Zusammenziehung beider: „**Woran** —? **Wor-**

auf —? Worin —? Wonach —? Womit —? Worüber —?" u. s. w.

An wen glaubst du? Auf wen wartest du? Woran leidet er? Worauf hofft er? Worin irrte er sich? Wonach strebt er? Um was bittet er? Um wie viel hat er sich verrechnet? — u. s. w. Unterscheide Personen (vor wem fürchtest du dich?) und Sachen (wovor fürchtest du dich?).

Bestimmende Objekte. —

a) Bestimmung des Ortes und der Richtung. **„Wo —?" „Woher —?" „Wohin —?"**

Die Antwort geschieht durch Adverbien, Dingwörter mit Präpositionen und Kasus der Dingwörter.

Wo ist er? hier, dort, in der Stube —
Woher kommt er? aus der Stube — des Weges —
Wohin geht er? in die Stube — den Weg. —

b) Bestimmung der Zeit. **„Wann —? „Wie lange —?"**

Die Antwort geschieht durch Adverbien, Dingwörter mit Präpositionen, und durch Kasus.

Wann ——? Jetzt, heute; vor einem Jahre; des Morgens.

Wie lange —? Den ganzen Tag; drei Jahr u. s. w.

c) Bestimmung der Weise. **„Wie —?" „Auf welche Weise —?"**

Die Antwort geschieht durch Adverbien, adverbiale Eigenschaftswörter, Kasus und Dingwörter mit Präpositionen.

Wie —? — So, anders — häßlich, schön — stehendes Fußes — mit Aufmerksamkeit u. s. w.

d) Bestimmung des Grundes. **„Aus welchem Grunde? — Zu welchem Zwecke? — In welcher Absicht —? — — Woran? Wovor? Wodurch? Woraus? Vermöge wessen** (Ursache oder realer Grund).

Weßwegen? Weßhalb? Warum? (Beweggrund oder moralischer Grund.)

Woher? Woraus? Woran? Wonach? (Erkenntniß- oder logischer Grund.)

Wozu? Für wen? Worauf — aus? (Zwecke.)

Weßhalb thust du dieses? Wozu thust du es? Woher weißt du es? u. s. w.

Anm. Nach dem Hauptworte (dem betonten Worte) in zusammengesetzten Dingwörtern, läßt sich durch **„Welcher —?" „Was für ein —?"** fragen. Welche Thür? Die Stubenthür. Was für eine Taube? Eine Haustaube. —

Beispiele zur Uebung:

Der Sohn des Nachbars hat ein Spielzeug gekauft.

Wer? Wessen Sohn? was hat er gethan? was hat er gekauft? wann? wo? für wie viel —?

Der Sohn des Nachbars hat seinem kleinen Bruder auf dem Markte für einen Groschen ein Spielzeug gekauft.

Der Hund hat gestohlen.

Welcher Hund? wem? wann? aus welchem Beweggrunde? was? woher?

Der Hund des Schäfers hat meiner Mutter heute aus Hunger ein Stück Fleisch aus dem Topfe gestohlen.

Es ist nach den Theilen folgender Sätze zu fragen:

Der Wundarzt hat meiner Schwester mit vieler Geschicklichkeit einen Zahn ausgezogen. Ferdinand warf ge-

stern aus Unvorsichtigkeit dem Peter mit einem Steine ein Loch in den Kopf. Der Fürst ist zur großen Freude seines Volkes endlich von der schweren Krankheit genesen. Die Tochter des Bürgermeisters hat dem durchreisenden Fürsten mit vielem Anstande ein Gedicht überreicht. Der Pulverthurm ist zum Entsetzen der ganzen Gegend mit einem furchtbaren Geprassel in die Luft geflogen. Mein Bruder hat in seinem Garten mit vieler Mühe einen kleinen Springbrunnen angelegt u. m. B. (Vergl. Honcamp's Leitfaden für die Sprachbildung, S. 50.)

A. Zusammengesetzte Sätze.

Zwei oder mehrere Sätze werden oft zu Einem Satze verbunden. Sie stehen alsdann beigeordnet oder untergeordnet. (Vgl. Becker's Schulgrammatik, §. 200.)

1) Der untergeordnete Satz entsteht bekanntlich aus einem Gliede des Hauptsatzes:

a) Aus einem Subjekte oder ergänzenden Objekte — Substantivsatz. — Man fragt nach einem solchen Satze eben so wie nach dem Satzgliede, für das er steht.

„Wer? —" Der Gute = Wer gut ist, ist Gott angenehm.

„Wen? —" Geliebte Menschen = Die man liebt, kränkt man nicht u. s. w.

b) Aus einer adverbialen Bestimmung — Adverbialsatz. — Man fragt nach einem Adverbialsatze eben so wie nach der adverbialen Bestimmung, für die er dasteht.

Wo wächs't der Schierling? In Sümpfen = Wo es sumpfig ist.

Wann reisete er ab? Vor Sonnenaufgang = Ehe die Sonne aufging.

Wie bat er um Verzeihung? Erröthend = Indem er erröthete.

Weßhalb bist du ausgegangen? Aus Langerweile = Weil ich Langeweile hatte.

c) Aus einem Attribute — Adjektivsatz. Es wird nach dem Adjektivsatze eben so gefragt, wie nach dem Attribute, für das er steht.

Welcher Schüler erwirbt sich das Lob des Lehrers? Der fleißige Schüler = Der Schüler, welcher fleißig ist.

Anmerk. Wo es zweckmäßig ist, für einfache Satztheile Nebensätze gebrauchen zu lassen, da darf der Lehrer den Schüler dazu auffordern, den Anfang, das einleitende Wort des verlangten Nebensatzes auszusprechen.

L. Welcher Schüler erwirbt sich des Lehrers Lob? Sch. Der fleißige Schüler. L. Oder: Der Schüler, welcher — Sch. Der Schüler, welcher fleißig ist.

2) Die einander beigeordneten Sätze erweitern oder beschränken einander, oder stehen zu einander in kausalem Verhältnisse.

Diejenigen, die einander erweitern, werden durch die Konjunktionen:

und, auch, zudem, außerdem, nicht nur (nicht bloß, nicht allein), sondern auch, sowohl — als, weder — noch (rein kopulative Konjunktionen); theils — theils (eintheilende K.); erstens, erstlich, dann, ferner, endlich (ordnende Konj.), nämlich, als, wie (erklärende Konjunktionen)

verbunden. Es ist zweckmäßig, den zu fordernden Satz durch die Konjunktion anzufangen und von dem Schüler ergänzen zu lassen.

Er ist arm — Lehrer: und doch — — Sch. und doch fröhlich. —

L. Er hat also nicht nur sein Vermögen eingebüßt, Sch. sondern auch seine Ehre verloren. —

Auch kann der eine der beigeordneten Sätze dadurch gefordert werden, daß man nach der Wirklichkeit oder Nichtwirklichkeit des andern mit Hülfe der entsprechenden Konjunktion fragt.

L. Hast du ihn bloß gesehen? Sch. Ich habe auch mit ihm gesprochen. L. Muß der Schüler bloß aufmerksam sein? Sch. Der Schüler muß auch fleißig sein.

Die Sätze mit eintheilenden und ordnenden Konjunktionen erfolgen auf Eine Frage — der Lehrer hat bei der Antwort bloß nachzuhelfen.

L. Warum war dieser Mensch untauglich zu dem Geschäfte?

Sch. Er war (L. erstlich —) erstlich nicht gesund; (L. dann —) dann fehlte es ihm an äußerer Bildung; (L. ferner —) ferner war er nicht gewohnt zu arbeiten; (L. endlich —) endlich mangelten ihm auch die nöthigen Kenntnisse. (Uebungen, (s. Honcamp, Leitfaden zur Sprachbildung, §. 59, 60 u. f.)

Die Sätze, die einander beschränken, werden durch folgende Konjunktionen eingeleitet:

nicht — sondern, entweder — oder, sonst, dann (aufhebende Konjunktionen); aber allein, hingegen, doch, jedoch, dennoch, dessenungeachtet, indessen, gleichwohl, als (beschränkende Konjunktionen).

Einander beschränkende Sätze können auf dieselbe Weise wie jene erweiternden Sätze dem Schüler abgefragt oder entlockt werden.

Wer nicht spart, muß darben.

L. Du mußt sparen, sonst — Sch. sonst darbest du.

Oder: L. Du wirst darben, es sei denn — Sch. es sei denn, du sparest.

Oder: L. Was wirst du müssen, wenn du nicht sparest? (Uebungen a. a. O. §. 62. —)

Die in kausaler Verbindung stehenden Sätze werden eingeleitet durch folgende Konjunktionen:

daher (Ursache), deßwegen, deßhalb, darum (Beweggrund), denn, also, folglich, demnach, mithin, so (Erkenntnißgrund).

Bei Sätzen dieser Verbindung darf man nur auf jeden einzelnen Satz der Verbindung Rücksicht nehmen, und mit der Konjunktion, oder der Konjunktion entsprechend fragen.

Im Zimmer ist es dunkel — daher —? (stieß er sich.)

Ich bin dir lästig — deßhalb —? (willst du gehen.)

Er ist schuldig — denn —? (er hat es selbst gestanden.

(Uebungen, Honcamp a. a. O., §. 82 bis 97.)

Einige Beispiele zur Anwendung des Gesagten.

1) Sprechübung.

Eine Periode.

L. Giftflanzen sind schädlich. Wie schaden sie dem Menschen?

Sch. Sie machen ihn krank, lahm, sie können ihm den Tod bringen.

L. Wenn er sie —

Sch. Wenn er sie genießt.

L. Oder: Was kann der Genuß der Giftpflanzen dem Menschen zuziehen —?

Sch. Der Genuß der Giftpflanzen kann dem Menschen Krankheiten —

L. und selbst —

Sch. und selbst den Tod zuziehen.

L. Wodurch sind die Giftflanzen dem Menschen schädlich?

Sch. Die Giftpflanzen sind dadurch dem Menschen schädlich, daß ihr Genuß ihm Krankheiten und selbst den Tod zuzieht.

L. Oder: Sie sind ihm schädlich, indem —

Sch. indem ihr Genuß ihm Krankheiten und selbst den Tod zuzieht. (Wiederholung.)

L. Sind aber die Giftpflanzen nicht auch oft sehr nützlich?

Sch. Ja!

L. In wie fern?

Sch. Es wird aus Giftpflanzen Arzenei bereitet.

L. Richtig, und sie äußern so oft sehr wohlthätige Wirkungen. Wiederhole: Die Giftpflanzen äußern —

Sch. Die Giftflanzen äußern, wenn sie zu Arzeneien bereitet werden, —

L. — zu Arzeneien bereitet —

Sch. zu Arzeneien bereitet, oft sehr wohlthätige Wirkungen. (Wiederholung.)

L. Also die Gifrflanzen schaden häufig, äußern aber auch dagegen sehr wohlthätige Wirkungen.
Also: Obgleich —

Sch. Obgleich die Giftpflanzen häufig dem Menschen schaden, indem der Genuß derselben ihm Krankheiten und selbst den Tod zuziehen kann; so sind dieselben doch auch oft sehr nützlich, indem sie, zu Arzeneien bereitet, sehr wohlthätige Wirkungen äußern. —

2) Abfragung des Gelesenen.

(In bekannter Weise.)

3) Eine Entwickelung.

(Sprachlehre.)

Als. Ehe. Nachdem.

L. Lies einmal die Sätze, die ich hier an die Tafel geschrieben habe!

Sch. Mein Freund reisete ab, ehe die Sonne aufging.
Mein Freund reisete ab, als die Sonne aufging.
Mein Freund reisete ab, nachdem die Sonne aufgegangen war.

L. Wie viele Sätze hast du gelesen? Sch. Es sind drei Sätze. L. Du hast Recht; aber ließen sich nicht noch mehrere Sätze herausbringen, wenn man genau zählen wollte? — Woran erkennt man einen Satz? Sch. Daran, daß er ein Subjekt und ein Prädikat hat; jeder dieser Sätze hier besteht also eigentlich aus zwei Sätzen. L. Wie so? Sch. Mein Freund = Subjekt, reisete ab = Prädikat; die Sonne = Subjekt, ging auf = Prädikat, und so auch bei den zwei übrigen Sätzen. L. Warum gibst du nicht auch von diesen Subjekt und Prädikat an? Sch. Es ist eben so, wie bei dem ersten Satze. L. Und doch bedeuten die drei Sätze nicht eben dasselbe —? Sch. Nein, in dem einen Satze wird gesagt, der Freund sei abgereiset, ehe die Sonne aufgegangen sei; in dem andern: er sei abgereiset, gerade als die S. u. s. w. — L. Worin liegt also die Verschiedenheit dieser Sätze, da ihre wesentlichen Theile gleich sind? Sch. In der Verbindung (der Theile der einzelnen Sätze). L. Wodurch wird diese bezeichnet? Sch. Durch die Bindewörter als, ehe, nachdem. L. Richtig, wir müssen also die Bedeutung dieser Wörter aufsuchen.

L. Wie muß ich fragen, wenn mit einem der drei Sätze soll geantwortet werden? Sch. „Wann reisete der Freund ab?" L. Wonach frage ich durch wann? Sch.

Nach der Zeit. L. Welche Zeit will ich denn hier erfragen? Sch. Die Zeit, wann der Freund abreisete. L. Wonach wird denn die Zeit seiner Abreise in allen drei Sätzen bestimmt? Sch. Nach dem Aufgange der Sonne. L. Wozu dienen also die drei Sätze, in denen vom Aufgange der Sonne die Rede ist? Sch. Sie dienen zur Bestimmung der Zeit, wann der Freund abreisete. L. Diese drei dienen also den andern Sätzen „der Freund reisete ab" — sie dienen, die Zeit der Abreise zu bestimmen — läßt sich diese Zeit nicht bestimmen, ohne daß man dazu gerade einen Satz gebraucht? — wer kann es?" Sch. Der F. reisete ab vor — bei — nach Sonnenaufgang. L. Was ist denn „vor Sonnenaufgang", wenn es nicht ein Satz ist? Sch. Es ist ein Satztheil. L. Welcher Satztheil gehört entweder zum Subjekte, oder zum Prädikate im Satze —? Sch. Dieser Satztheil gehört zum Prädikat: reisete ab – vor Sonnenaufgang." L. Was wird also näher bestimmt? Sch. Das Prädikat. L. Was für eine Bestimmung des Prädikats ist „vor Sonnenaufgang?" Sch. Eine Zeitbestimmung des Prädikats. — L. Wofür also steht der Satz: „als, ehe — die Sonne aufging?" — Sch. Für eine Zeitbestimmung d. P. — für einen Satztheil. L. Wie nennt man einen Satz, der bloß für einen Satztheil, für ein Glied eines andern Satzes steht? Sch. — Nebensatz. L. Und dieser andere Satz, zu dem der Nebensatz gehört —? Sch. Hauptsatz. L. Schreib neben jeden Nebensatz die Zeitbestimmung, für die er steht!

Sch. Mein Freund reisete ab, ehe die Sonne aufging — vor Sonnenaufgang.

Mein Freund reisete ab, als die Sonne aufging — bei Sonnenaufgang.

Mein Freund reisete ab, nachdem die Sonne aufgegangen war — nach Sonnenaufgang.

L. Wie ist in den letzten Ausdrücken die Zeit bezeichnet? Sch. Durch die Richtungswörter vor, bei, nach. L. Wie in den Nebensätzen? Sch. Durch die Bindewörter ehe, als, nachdem. L. Was verbinden hier diese Bindewörter? Sch. Haupt- und Nebensatz. L. Sehen wir nunmehr auf ihre besondere Bedeutung. —

Wie heißt der erste Hauptsatz? Sch. Der Freund reisete ab. L. Und sein Nebensatz? Sch. Ehe die Sonne aufging. L. Was geschah früher; die Abreise oder der Sonnenaufgang? Sch. Die Abreise. L. Was folgte nach? Sch. Der Sonnenaufgang. L. Wie ist dieses in unserm Satze bezeichnet? Sch. Durch ehe. L. Wann also geschieht, was im Nebensatze ausgedrückt ist, in Vergleich mit dem, was im Hauptsatze ausgedrückt ist — wenn man das Bindewort **ehe** gebraucht? Sch. Wenn man u. s. w. —, so geschieht das im Nebensatze Ausgedrückte später als das im Hauptsatze Ausgedrückte. L. Richtig; man sagt: Ehe bezeichnet ein Nachfolgendes. — Aber was wird nun nachdem bezeichnen?

„Der Freund reisete ab, nachdem die Sonne aufgegangen war;"

— was geschah früher? Sch. Der Sonnenaufgang. L. Also was im Nebensatze ausgedrückt ist, geschieht, wenn man das Bindewort nachdem gebraucht — —? Sch. Früher als das im Hauptsatze Ausgesprochene. L. Man sagt: nachdem bezeichnet ein Nachfolgendes. L. Und als —? Sch. Das ist leicht: als gebraucht man, wenn Beides zu gleicher Zeit geschieht. L. Ja, Beides d. h. —? Sch. Das, was im Hauptsatze und das, was im Nebensatze ausgedrückt wird. L. Oder: als bezeichnet eine Gleichzeitigkeit zwischen Haupt- und Nebensatz. — Kannst du nun die Bedeutung der Bindewörter: als, ehe, nachdem — im Zusammenhange angeben? —

Sch. Als bezeichnet eine Gleichzeitigkeit (L. das heißt? —) d. h. daß dasjenige, was im Nebensatze und dasjenige, was im Hauptsatze ausgedrückt ist, zu gleicher Zeit geschieht.

Ehe bezeichnet ein Nachfolgendes. (L. das heißt?) d. h. das, was im Nebensatze ausgedrückt ist, geschieht später, als das im Hauptsatze Ausgedrückte.

Nachdem bezeichnet ein Vorangegangenes. (L. das heißt?) d. h. das, was im Nebensatze ausgedrückt ist, geschieht früher, als was im Hauptsatze ausgedrückt ist. — (Nachzuweisen an Beispielen. —)

IV.

Ueber die Methode des Unterrichts in der Naturgeschichte. Ein Nachtrag zu der Abhandlung über den „Unterricht in der Naturgeschichte" in Diesterweg's Wegweiser für deutsche Lehrer. Von A. Lüben, Rector der Bürgerschule zu Aschersleben.*)

Die Naturgeschichte als Bildungsmittel, beleuchtet nach ihrem Werthe, Stoffe und der bei dem Unterrichte in derselben anzuwendenden Methode, nebst Andeutungen zur Anlage einer naturhistorischen Sammlung

*) Geschrieben im October 1838.

für Schulen. Ein Hülfsbuch für Lehrer. Von J. H. Schulz, Oberlehrer und Lehrer der Naturgeschichte an der Königl. Real- und Elisabeth-Schule, so wie auch an der Königl. Louisen-Stiftung zu Berlin. Berlin, bei A. W. Hayn. 1837. 8. (VIII und 111 S.)

Als ich den Aufsatz über den Unterricht in der Naturgeschichte für die neue Auflage des „Wegweisers" schrieb, war mir obige Schrift noch nicht in die Hände gekommen; ich konnte sie deshalb bei meiner Arbeit weder benutzen, noch zur Anzeige bringen. Der letztere Umstand hat Herrn Diesterweg veranlaßt, in einer Anmerkung zu gedachtem Aufsatze (Band II, S. 103—106) auf die Schrift des Herrn Schulz hinzuweisen und dessen Ansicht über die Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts mit der meinigen zu vergleichen. Herr Diesterweg stellt meine Methode ungefähr in der Weise dar, wie Herr Schulz in seiner Schrift, was mich veranlaßt, diese hier nachträglich zur Anzeige zu bringen.

Die Schrift zerfällt in drei Abschnitte. Der erste Abschnitt handelt „vom Werthe der Naturgeschichte als Bildungsmittel", der zweite „von der Vertheilung des Stoffes für die verschiedenen Unterrichtsanstalten und deren besondere Abtheilungen", der dritte „von der Methode beim Unterricht in der Naturgeschichte." Angehängt ist derselben ein „Verzeichniß der Naturalien für das Kabinet einer höheren Bürger-, Gewerb- oder Realschule, so wie eines Stadt- oder Landschullehrer-Seminars."

Auf den ersten Abschnitt näher einzugehen, ist für die Methode, um die es sich hier vorzugsweise handelt, von keinem großen Belang; der Inhalt desselben ist aber nichts

desto weniger lesenswerth, und hauptsächlich Denen zu empfehlen, die sich aus Mangel an Kenntniß der Natur aus einer geistbildenden Behandlung derselben in den Schulen noch nicht von dem großen Werthe dieses Unterrichtsgegenstandes überzeugt haben. Der Inhalt des zweiten Abschnittes muß aber etwas näher besprochen werden; ich versuche daher, zuerst die Hauptgedanken desselben in aller Kürze wiederzugeben.

1) Stoff für den Unterricht in der Naturgeschichte ist Alles, was uns die drei Naturreiche, das Thier-, Pflanzen- und Mineralreich, darbieten.

2) Der Stoff muß mit Rücksicht auf den natürlichen Entwickelungsgang des Kindes vertheilt, ihm also auf jeder Stufe das gegeben werden, was seiner Natur angemessen ist.

3) Darnach beginnt der Unterricht am zweckmäßigsten mit einer möglichst genauen Kenntniß des Menschen, seinem ganzen Wesen nach, geht dann zu den ihm in den meisten Verrichtungen und wechselseitigen Beziehungen ähnlichsten Thieren, von diesen immer weiter abwärts auf die niedrigsten Organismen des Thier-, dann des Pflanzenreiches und endlich auf die unorganischen Körper über. — Der umgekehrte Weg ist für den Schulunterricht nicht zulässig, weil das Lebenentbehrende dem Kinde theils nicht so nahe liegt, theils seine sinnliche und geistige Thätigkeit nicht so in Anspruch nimmt, als das Lebende.

4) Bei der Vertheilung des Stoffes muß auch Rücksicht auf die dereinstige Bestimmung des Kindes im bürgerlichen Leben genommen werden.

5) In Elementarschulen (niederen Volksschulen) wird hauptsächlich Zoologie genommen und aus der Botanik und Mineralogie gelegentlich so viel, als sich mit dem engen Kreise der Thätigkeit ihrer Schüler und Schülerinnen verträgt.

6) In Mädchenschulen muß der Unterricht nicht so systematisch sein, als in Knabenschulen, die Pflanzenkunde mehr hervortreten, aus dem Thierreich das Allgemeine („was als Hauptcharakter einer ganzen Thierklasse dasteht, und von dem Einzelnen immer nur so viel, als zum Verständnisse des Ganzen unerläßlich erscheint") und aus der Mineralogie hauptsächlich die Geologie genommen werden.

Außerdem gibt der Verf. noch etwas specieller an, wie der Stoff in einer höheren Bürgerschule zu vertheilen sei, in welcher die Naturgeschichte in 5 auf einander folgenden Klassen ertheilt wird.

Mit diesen Ansichten bin ich nicht durchgängig einverstanden und wünsche darum sehr, den Verfasser richtig verstanden zu haben.

Gegen die beiden ersten Sätze ist nichts einzuwenden, wohl aber gegen den dritten. Die Folge, in welcher der Verf. die Gegenstände vorführt — Mensch, Thiere, Pflanzen, Mineralien — scheint mir keinen Fortschritt vom Leichtern zum Schwerern zu enthalten. Der Verf. gibt nicht an, in welchem Lebensalter er den Unterricht in der Naturgeschichte begonnen wissen will, doch glaube ich, daß er mit mir darin übereinstimmen wird, ihn nicht schon in die beiden ersten Schuljahre zu verlegen, sondern frühestens mit Kindern zu beginnen, welche durchschnittlich das 8te Lebensjahr zurückgelegt haben. In diesem Alter halte ich aber einen Unterricht über den menschlichen Körper, wie ihn der Verf. fordert (S. 59), so speciell nämlich, daß selbst die verschiedenen und feinsten Theile des Augapfels, des Ohres, der Kopfknochen u. s. w., ja sogar die Lage der innern Theile (wozu jedoch dem Verf. ein Säugethier (!) dienen soll) angegeben werden sollen, für zu schwer und für unpassend. Ich habe in den 16 Jahren, wo ich Lehrer bin und in der Naturgeschichte unterrichte, mehrfach Gelegenheit gehabt, wahrzunehmen, daß

sich die Kinder freuen und einen aufmerksamen Blick zeigen, wenn man sagt: „wir wollen heute über das Pferd, das Veilchen, das Kochsalz u. s. w. sprechen, daß sie sich dagegen fast betroffen fühlen, wenn es heißt: „wir wollen über unsern Körper mit einander reden.“ Diesen Wink der kindlichen Natur glaubte ich beachten zu müssen. Ich verschiebe daher die genaue Kenntniß des menschlichen Körpers bis zum Schluß der Schulzeit hinaus und lasse ihr sogleich die Seelenkunde folgen, damit das Kind einsehen lerne, daß der Mensch kein Thier sei. In einem späteren Alter (im 15ten, 16ten Jahre) lassen sich die Kinder gern über sich selbst belehren, weil ihnen dann eine genauere Selbstkenntniß anfängt, Bedürfniß zu werden. Auch das Oeffnen eines Säugethieres vor den Augen von Kindern, die den ersten Unterricht in der Naturgeschichte empfangen, halte ich für einen Fehlgriff, hauptsächlich aus dem Grunde, weil ich aus Erfahrung weiß, das 8- bis 10jährige Kinder nicht im Stande sind, die räumlichen Verhältnisse der innern Theile richtig aufzufassen, noch weniger aber die Funktionen derselben. Alles Anatomische muß einer spätern Bildungsstufe vorbehalten werden.

Eben so muß ich mich auch dagegen erklären, den Unterricht mit den Thieren zu beginnen, da sowohl die Auffassung ihrer Lebensthätigkeit, als auch ihres sehr zusammengesetzten Baues viel Schwierigkeiten darbieten, wenigstens mehr als andere Naturkörper. Auch die mannigfache Modifikation der Theile, selbst der gleichartigen, z. B. der Freßwerkzeuge, und der Umstand, daß manche derselben sich dem Auge sehr entziehen, deren Betrachtung für die Kenntniß des Thieres und der später auftretenden Systematik von Wichtigkeit ist, wirken erschwerend beim ersten Unterricht. Der Grund, daß sich die Kinder mehr von lebendigen Wesen angezogen fühlen und diese ihre sinnliche und geistige Thätigkeit mehr in Anspruch nehmen, als die

leblosen, kann hierbei nicht in Anschlag kommen. Wie viel Thiere können wir denn auch lebendig mit in die Klasse bringen! Was sieht das Kind an einer „ausgestopften Katze“ (s. S. 64) mit bemalten Glasaugen, zusammengeschrumpften Augenliedern, Ohren, Lippen u. s. w. noch vom eigentlichen Thier und seinem Leben?

Nach meinen Erfahrungen sind phanerogamische Pflanzen aus der 2ten bis 18ten Liné'schen Klasse mit nicht zu kleinen Blüthen für den ersten naturhistorischen Unterricht die passendsten Gegenstände, denn sie lassen sich ganz frisch, also lebend, in die Klasse bringen, lassen sich in solcher Anzahl beschaffen, daß jedem Kinde mehrere Exemplare in die Hand gegeben werden können, sind durchweg von einfacherer Beschaffenheit als die Thiere, haben geometrisch bestimmtere Organe und entfalten diese in der Vollbildung in einem Grade, daß sie ungestört und von allen Seiten betrachtet werden können. Und wer das rege Leben wahrgenommen hat, welches unter den Kindern bei Betrachtung schöner Pflanzen entsteht, wer gesehen hat, mit welchem Wohlgefallen sie die vor sich hin gehaltene frische Pflanze anschauen, die schön gefärbte, regelmäßige, wohlriechende Blume besehen und ordentlich lieb gewinnen, der wird gewiß nicht im Ernste behaupten, daß die Pflanzen den Kindern weniger Freude machen oder ihnen ferner liegen, als die Thiere. Ich beginne daher meinen ersten naturgeschichtlichen Unterricht stets mit den Pflanzen und gehe, wenn sie verblüht sind, zu den Thieren über und von diesen zu den Mineralien. Diese Folge wiederholt sich auf allen Stufen des Lehrganges und wird jährlich durchlaufen, was den Vortheil gewährt, daß die Schüler schon nach Verlauf eines Jahres das ganze Gebiet, wenn auch mit beschränktem Blicke, übersehen, was für diejenigen, welche aus den untern Klassen oder Abtheilungen der Schule in's Leben treten, von Bedeutung ist, aber auch den Uebrigen

unbestrittene Vortheile gewährt. Der Verf. tadelt S. 32 diesen Gang und wendet namentlich dagegen ein, daß er zu schwer für das Kind sei, und daß alle die Uebersichten, welche er erfordere, die rechte Einsicht in die verschiedenen Verhältnisse des Einzelnen verhindere. Dieser Ansicht kann ich in keinem Falle beipflichten und möchte fast glauben, der Verf. habe eine unrichtige Vorstellung von diesem Gange. Als Naturkundiger muß ihm aus eigener Erfahrung bekannt sein, daß man die einzelnen Geschöpfe erst genau kennen lernt, wenn man sie recht vielseitig unter einander vergleicht. Fast nirgends führt das gesonderte Betrachten und Untersuchen einer Art zu sichern Resultaten; man muß, wo nicht die ganze Gattung, doch wenigstens die verwandtesten Arten derselben zugleich vornehmen und vergleichen. Niemand aber kann Gegenstände übersichtlich zusammenstellen, ohne sie vorher sorgfältig verglichen, das Verwandte herausgesucht und vom Fremdartigen geschieden zu haben. Muß nicht also gerade durch das Aufstellen von Uebersichten die Kenntniß des Einzelnen wesentlich gefördert werden? Sicher. Nur muß man nicht den Fehler begehen, Uebersichten zu geben, statt sie von den Schülern aufstellen zu lassen. Die Befürchtung des Verfs., daß es den Kindern zu schwer falle, sich zu einer Ansicht vom Ganzen zu erheben, habe ich niemals bestätigt gefunden. Eine Ansicht vom Ganzen, d. h. von den drei Naturreichen, haben, heißt doch hier im Grunde nichts weiter, als der Schüler soll sich bewußt sein, worin alle ihm bekannten Thiere, Pflanzen, Mineralien, unter sich übereinstimmen, welche Merkmale den Wirbelthieren, den Wirbellosen, den Säugethieren, Vögeln, Amphibien, Fischen, Insekten u. s. w. zukommen, welche Merkmale eines Geschöpfes die ganze Klasse oder das Reich hat, wozu es gehört, und welche nur ihm eigenthümlich sind, wie diese Geschöpfe mit Rücksicht auf ihre größere oder ge-

ringere Vollkommenheit zusammengestellt werden können u. s. w. Dergleichen aufzufassen, geht nicht über die Kräfte der Kinder, wenn es zweckmäßig angefangen und namentlich bei Betrachtung der Einzelwesen gehörig begründet wird. Ich weiß nicht, auf welche Weise man Ordnung und Zusammenhang in das Wissen des Kindes bringen will, wenn man unterläßt, es auf diesen Standpunkt zu stellen und durch fortgesetzte, zweckentsprechende Uebungen zu erhalten. Einsicht in das Einzelne und Uebersicht vom Ganzen müssen auf allen Stufen erstrebt werden, doch so, daß jene vorangeht und diese nachfolgt, aber nie bis zum Schluß des ganzen Unterrichts verschoben wird.

Die Ansicht des Verfs., in der Elementar- oder niedern Volksschule vorzüglich Zoologie zu nehmen, erscheint mir ohne alle Begründung. Es kommt mir fast vor, als habe sich der Verf. durch seine zuweilen durchblickende Ansicht, daß Botanik und Mineralogie nicht anders, als wissenschaftlich und reiferen Schülern, als sie die Elementarschule besitzt, gelehrt werden könnte, zu diesem Ausspruche verleiten lassen; denn die S. 34 und 35 ausgesprochene Befürchtung, daß Kinder, denen früher Etwas über Giftpflanzen mitgetheilt worden sei, später statt des Erhabenen, Edlen und Schönen überall nur schädliches, tödtliches Gift zu sehen wähnen, konnte ihn unmöglich dazu veranlassen. Es gibt allerdings Lehrer, die beschränkt genug sind, ihre Kinder nur mit den Giftpflanzen bekannt zu machen; aber solcher einzelner, täglich seltener werdender Mißgriffe halber wird man doch nicht alle Elementarschulen um die Pflanzenkunde bringen wollen. Wenn es sich im Ernste darum handelte, zwei Naturreiche mehr oder weniger vom Unterricht in Elementarschulen auszuschließen, so würde ich lieber Zoologie und Mineralogie entfernen, als die liebliche, friedliche, die Gemüthsbildung so sehr fördernde Botanik. Die Mineralogie beschränkt sich übrigens in Ele-

mentarschulen aus Mangel an Mineraliensammlungen schon von selbst auf ein kaum erwähnenswerthes Minimum.

Mit den Ansichten des Verfs. über den naturgeschichtlichen Unterricht in Mädchenschulen bin ich auch nicht ganz einverstanden, wenngleich ich ihm darin vollkommen beipflichte, in denselben die Pflanzenkunde vorherrschen zu lassen. Das genaue, scharfe Ordnen ihres Wissens kann ihnen aber in keinem Falle erlassen werden; die Systematik ist gerade eine der bildendsten Seiten der Naturgeschichte. Das Mädchen wie der Knabe werden durch diese Uebungen an richtiges Denken gewöhnt und zu allen Geschäften befähigt, die eine Klassifikation voraussetzen, auf Vertheilung beruhen, was doch wahrlich kein geringer Gewinn ist. Eben so wenig sehe ich auch ein, warum man sich in Mädchenschulen vorzugsweise auf das Allgemeine beschränken soll. In der Natur des Mädchens scheint mir dies nicht begründet zu sein, vielleicht eher das Gegentheil. Deutet nicht der Verf. dies selbst an, wenn er sagt, der Unterricht in Mädchenschulen solle nicht so systematisch sein? Ich dächte. Wenn ausgemacht ist, daß größere Kenntniß des Einzelnen größere, gründlichere Einsicht in das Ganze und selbst größere Freude*) gewährt, so ist es gar nicht abzusehen, warum sich das Mädchen nicht so viel Kenntniß von Einzeldingen verschaffen soll, als die Zeit, die überall dabei den Ausschlag gibt, es erlaubt.

Die S. 36 und 37 angegebene Vertheilung des Stoffes für eine höhere Bürgerschule gründet sich auf die un-

---

*) Alexander von Humboldt sagt in der Vorrede zu seinen „Ansichten der Natur" p. VI in dieser Beziehung Folgendes: „Da dieser Genuß (nämlich der, „den ein empfänglicher Sinn in der unmittelbaren Anschauung der Natur findet") mit der Einsicht in den inneren Zusammenhang der Naturkräfte wächst, so habe ich jedem Aufsatze wissenschaftliche Erläuterungen und Zusätze beigefügt."

ter 3. aufgeführte Ansicht des Verfs., worüber ich bereits meine Meinung mitgetheilt habe. Ich halte für eine solche Anstalt eine Vertheilung und Auswahl des Stoffes für die angemessenste, wie sie mein Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte enthält.

Gehen wir nun zu dem dritten Abschnitte des Buches über, welcher von der Methode beim Unterricht in der Naturgeschichte handelt.

Auf den ersten Seiten spricht der Verf. im Allgemeinen über Methode; dann folgt eine Kritik meiner Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts, woran der Verf. seine eigene Ansicht knüpft, und den Beschluß machen zwei in Frage und Antwort ausgeführte Unterhaltungen über die Katze und den Ackersenf.

Was der Verf. über Methode im Allgemeinen sagt, lasse ich hier unberührt, weil eine Erörterung darüber zu weit führen würde und nicht wesentlich zur Sache gehört. Ueberdies stimme ich darin mit dem Verf. vollkommen überein, daß die Methode die beste ist, welche die Selbstthätigkeit des Schülers am zweckmäßigsten veranlaßt.

Die Einwendungen, welche der Verf. gegen meine Methode macht, bestehen hauptsächlich in Folgendem:

1) Der Mensch faßt zuerst das Ganze auf, sucht sich von demselben einen Total-Eindruck zu verschaffen und bringt dann erst dessen Einzelheiten zum Bewußtsein. Man muß daher nicht mit dem Besondern beginnen und zum Allgemeinen aufsteigen, sondern umgekehrt.

2) Meine Methode setzt Manches als bekannt voraus oder übergeht es mit Stillschweigen, wie z. B. Begriffe: Thier, Pflanze, Mineral, deren Gebrauch im Umgange mit den Schülern der Lehrer kaum wird umgehen können, und die auch, wenn man nur nicht erschöpfende Definitionen anstrebt, aus der Anschauung

selbst kleinen Kindern mit Leichtigkeit zum Bewußtsein gebracht werden können.

3) Meine Methode läßt die Kinder auf der ersten Stufe unbekannt mit den Funktionen der betrachteten Organe.

4) Das Beschreiben der Arten, Gattungen, Familien, Ordnungen, Klassen in aufsteigender Ordnung, wie ich es veranlasse, ist eine vortreffliche Uebung für gereiftere Jünglinge, nicht aber für Elementarschüler.

5) Meine Methode erfordert ein so gründliches Wissen, wie es von Elementarlehrern nicht erwartet werden darf.

Betrachten wir diese Einwendungen näher!

Um zu beweisen, daß der Mensch zuerst das Ganze auffaßt und dann zur Betrachtung der Theile übergeht, führt der Verf. zwei Beispiele aus dem gewöhnlichen Leben an und beruft sich auf das Verfahren bei andern Unterrichtsgegenständen. Er sagt: „Der Reisende erblickt vor sich eine große Stadt; sie gewährt ihm mit ihrer ganzen Umgebung einen Eindruck; er ist vielleicht großartig, großartiger, als er jemals einen hatte. Wird er nun seinen ersten Blick auf die Einzelheiten derselben, auf eine Kirche, ein Haus, einen Garten, oder andere dergleichen Dinge richten? Gewiß nicht; die hervorragendsten Punkte ziehen unter allen Gegenständen zunächst seine Aufmerksamkeit auf sich, er sucht sich unter diesen zu orientiren, und geht dann erst allmählig zu den weniger und immer weniger hervorstechenden Dingen über. Er gewinnt eine Kenntniß der Stadt, indem er von dem Allgemeinen zum Besondern fortschreitet.“ — „Oder ein Künstler steht vor einem Gemälde, das seine Aufmerksamkeit auf sich zieht. Ist es hier das Kleine und Einzelne, wichtig freilich für das Ganze, von dem er ausgehen wird, um einen Total-Ein-

druck des Gemäldes in sich aufzunehmen? Ich sage nein! sondern zuerst wird ihm die ganze Anordnung, die Zusammenstellung, Gegenstand der Auffassung werden; von hier wird er die Gruppirungen genauer mustern, in ihnen das Einzelnste sorgfältiger zu erkennen suchen, und dann zum Schlusse noch einmal das Ganze überschauen, um sich des Eindruckes um so mehr zu vergewissern. So verfährt der Reisende, so der Künstler; warum soll der Lehrer nicht in der analytischen Weise mit seinen Schülern die Gegenstände der Natur betrachten? Ich sehe dazu keinen Ungrund ein; ich erkenne keinen Nutzen, wenn er entgegengesetzt verfährt." Wenn der Verf. unter dem Ganzen, von dem er redet, die ganze Natur, oder einzelne große Theile der Natur, wie das Thierreich, Pflanzenreich, Mineralreich, oder Theile dieser Theile, wie die Säugethiere, Vögel, Amphibien, Fische, Insekten, Würmer, Acotyledonen, Dicotyledonen, Metalle, Bronze, Salze, Steine u. s. w. versteht, so muß ich in Betreff der gewählten Beispiele bemerken, daß sie nach meiner Ansicht unpassend sind. Eine Stadt, ein Gemälde und andere derartige Gegenstände sind durchaus in keinem andern Sinne Ganze, als es einzelne Thiere und Pflanzen sind. Beide lassen sich mit einem Blicke übersehen, wie ein vor uns befindliches einzelnes Naturprodukt; was bei der Stadt die einzelnen Gebäude, beim Gemälde die einzelnen Figuren, das sind beim Thiere und der Pflanze die einzelnen Theile. Weder die Natur, noch das Thierreich, oder Pflanzenreich oder irgend ein anderes der vorhin genannten Ganzen kann ich mit einem Blicke so überschauen oder zur Anschauung bringen, wie eine Stadt, oder ein Gemälde; diese können darum jenen in dem vorliegenden Falle unmöglich substituirt werden. Die Natur liegt für uns Menschen überall nur in ihren Einzelwesen vor, ebenso das Thierreich, Pflanzenreich u. s. w. Diese Einzelheiten betrachten wir, vereini-

gen in Gedanken das Zusammengehörige und sagen dann: Alles, was die und die Merkmale hat, soll Thier heißen, was dagegen so und so beschaffen ist, wollen wir Pflanze nennen u. s. w. Dies ist der Weg, auf dem alle Menschen bisher zu einer anschaulichen Kenntniß der Natur gekommen sind und noch ferner kommen werden, mag auch der Verf. dagegen sagen, was er will. Uebrigens pflichte ich ihm durchaus darin bei, daß der Mensch zuerst das Ganze und dann die Theile desselben auffaßt, glaube aber, daß dies bei Ganzen, wie die oben genannten, die Natur, das Thierreich, Pflanzenreich u. s. w. niemals der Fall ist. Ich darf hierbei gewiß an die Erfahrung appelliren, welche Jeder an sich selbst gemacht hat. Mein naturhistorischer Unterricht beginnt mit Betrachtung eines Ganzen, d. h. einer ganzen, vollständigen Pflanze, nicht aber mit dem großen, unübersehbaren Ganzen, was wir Natur, Pflanzenreich u. s. w. nennen, und ich bin fest überzeugt, daß dieser Anfang allein der naturgemäße bei Kindern ist.

Dasselbe muß ich dem Verf. entgegnen in Betreff seiner Beispiele aus andern Unterrichtsgegenständen. Er sagt: „Der Sprachlehrer nimmt ein Ganzes, einen Satz, und zerlegt diesen in seine einzelnen Theile, fragt dabei nach Bedeutung und Zweck des Einzelnen, und verlangt dann erst von dem Kinde, selbst ein so abgeschlossenes, relatives Ganze wieder aufzubauen. Dann spricht er von verschiedenen Arten der Sätze, d. h. er hält verschiedene Satzarten neben einander, läßt die Verschiedenheiten derselben von den Schülern selbst auffinden, und theilt sie darauf nach den vorherrschenden Merkmalen an ihnen in besondere Satzarten ein, geht selbst zum Periodenbau über und analysirt auf ähnliche Weise.“ Der Satz, welchen ich dem Kinde im ersten Sprachunterricht vorführe, ist in keinem Falle mit der ganzen Natur, oder mit einem Naturreiche zu vergleichen; er ist dem Kinde das, was ihm ein einzel-

nes organisches Naturprodukt ist, etwas ganz Concretes, durchaus kein Begriff. Seine Haupttheile, Subjekt und Prädikat, entsprechen den Haupttheilen eines organischen Naturkörpers, und was die verschiedenen Satzarten in der Sprachlehre sind, das sind die Arten einer naturhistorischen Gattung. Ein bekannter Sprachlehrer der neuesten Zeit, der (ehemalige?) Seminardirector Wurst, ist ganz derselben Meinung. Er sagt in der Vorrede zum zweiten Theile seiner „Anleitung zum Gebrauch der Sprachdenklehre" S. XII.: „Die Sprache ist nicht eine Erfindung des reflectirenden Verstandes, sondern sie ist ein Naturprodukt, eine organische Verrichtung. Sie darf daher nicht mit andern abstrakten Begriffen verglichen werden. Dem Satze entspricht z. B. in der Naturgeschichte der Baum, und nicht, wie „der Schullehrer des 19. Jahrhunderts" meint, das Pflanzenreich; denn der Satz ist ein organisches Produkt, wie der Baum; „Pflanzenreich" ist aber ein abstrakter Begriff, dem wenigstens nach meinem Bedünken der Satz nicht gegenüber gestellt werden kann." Wenn es sich darum handelte, die Naturgemäßheit meiner Methode durch Beispiele aus andern Unterrichtsgegenständen nachzuweisen, so würde ich die des Verfassers ohne weiteres dazu gebrauchen können; ich sehe jedoch nicht ein, was solche Beispiele hier sollen und übergehe deshalb auch die übrigen vom Verf. gewählten.

Was den zweiten Einwurf des Verfs. anbelangt, nämlich den, daß meine Methode Manches als bekannt voraussetzt oder mit Stillschweigen übergeht, namentlich Begriffe, wie Thier, Pflanze, Mineral; so bemerke ich, daß ich diese Ausdrücke keineswegs ängstlich beim ersten Unterricht vermeide, sondern überall gebrauche und gebrauchen lasse, wo es nöthig ist. Ob die Kinder diese Ausdrücke verstehen, oder nicht, bekümmert mich nicht; ich lasse sie gebrauchen, wie tausend andere Wörter, die den Kindern

aus dem gewöhnlichen Leben bekannt sind, von denen sie aber auch keine Rechenschaft geben können. Wie oft hat mein vierjähriges Töchterchen, wenn sie in der Dämmerstunde auf meinem Schooße saß, gesagt: „Vater, erzähle mir eine Geschichte!“ Ich hab's gethan, ohne ihr vorher zu erklären, was erzählen heiße, oder was man unter einer Geschichte verstehe. Und wenn beim Erzählen hundert Wörter und Dinge vorkamen, die das Kind vielleicht zum ersten Male nennen hörte, so fiel mir's auch nicht ein, sie ihm alle zu definiren. Und ich denke, andere Väter werden's wohl auch so gemacht haben und noch so machen. Beim naturgeschichtlichen Unterricht, wie bei anderem, gehe ich stets darauf aus, daß die Kinder Begriffserklärungen selber auffinden sollen. Beginne ich nun den Unterricht, so kann ich unmöglich schon naturhistorische Kenntnisse voraussetzen, wenigstens nicht so viel, als nöthig sind, daß mir das Kind sagen kann, was ein Thier, eine Pflanze u. s. w. sei. Ich führe ihm daher zuerst eine zweckmäßige, wohlberechnete Auswahl von Thieren, Pflanzen u. s. w. vor, lasse sie aufmerksam betrachten, untereinander vergleichen, und fordere dann auf, anzugeben, worin alle übereinstimmen. Das Aufgefundene ist dann natürlich der Inhalt der gewünschten Definition. Der ganze Unterschied zwischen dem Verfahren des Verfassers und dem meinigen besteht demnach darin, daß er die in Rede stehenden Begriffe zu einer Zeit entwickelt, wo die Kinder das Ganze, dessen Merkmale der Begriff angibt, *erst kennen lernen* sollen, während ich es thue, *nachdem sie es kennen gelernt haben*. Ich kann mich nicht überzeugen, daß mein Verfahren falsch ist. Daß ich übrigens die Erklärung von Thier, Pflanze, Mineral u. s. w. nicht so lange anstehen lasse, bis sie erschöpfend, im Sinne der gelehrten Naturforscher, gegeben wird, ist aus meinen Büchern bekannt. Ich erlaube mir, auf meinen, in Berlin bei Plahn

mit meiner methodischen Anweisung zum Unterricht in der Thierkunde und Anthropologie zugleich erschienenen Leitfaden für den Unterricht in der Naturgeschichte*) zu verweisen, wo schon im ersten Kursus, der in einem Jahre zu absolviren ist, der Schüler am geeigneten Orte aufgefordert wird, anzugeben, was man unter Thier, Säugethier, Vogel, Reptil, Fisch, Krustenthier, Insekt, Käfer, Schmetterling, Pflanze, Mineral u. s. w. verstehe. Daß diese Erklärungen nicht wörtlich in dem angeführten Kursus des Leitfadens stehen, kann nicht gegen mich sprechen; denn wenn ich den Schüler auffordere, anzugeben, worin alle Thiere, Pflanzen u. s. w. übereinstimmen, so versteht sich wohl von selbst, daß ich ihn zur Lösung dieser Aufgabe vorher muß befähigt haben. Im Verlaufe des ferneren Unterrichts, namentlich aber zum Schluß desselben, komme ich wiederholentlich auf diese Begriffe zurück, um eine erschöpfendere Erklärung derselben zu erzielen, wovon man sich ebenfalls aus meinen Büchern überzeugen kann.

Der dritte Einwand des Verfassers, welcher mir zum Vorwurf macht, auf der ersten Stufe bei Betrachtung der Organe nicht auch auf ihre Funktionen hingewiesen zu haben, ist ganz ungegründet; denn es geschieht überall in einer dem Standpunkte des Kindes angemessenen Weise. In meinem Leitfaden finden sich bei allen Thierklassen physiologische Fragen. Bei den Säugethieren z. B. heißt es: „Womit fühlen, schmecken, riechen, hören und sehen die Säugethiere? — Wie viel Sinneswerkzeuge besitzen die Säugethiere? — Wozu dienen den Säugethieren die Glieder (Beine)? — Wozu ist der Rumpf hauptsächlich bestimmt? — Worin hat es seinen Grund, daß sich die Säugethiere warm anfühlen?“ Ich dächte, diese Fragen gäben Veranlassung genug zu Erörterungen,

*) Im October 1837 ist bereits die 2te Aufl. erschienen.

Digitized by Google

wie sie der Verf., der sich ausdrücklich gegen das Verfahren, den Unterricht in der Naturgeschichte auch bei Kindern mit Anatomie und Physiologie zu beginnen, ausspricht, auf der ersten Unterrichtsstufe verlangt. Auch in meiner Anweisung zur Pflanzenkunde ist bei Erklärung der Organe (S. 431 u. f.; die mit einem Sternchen bezeichneten kommen im ersten Kursus zur Sprache, s. Einleit. p. XXIV.) überall die Verrichtung derselben angegeben, was der Verf. sicher übersehen hat.

Bei dem vierten Einwande, welcher das Beschreiben der Arten, Gattungen, Familien, Ordnungen, Klassen in aufsteigender Linie in Elementarschulen für zu schwer erklärt, hat der Verf. ebenfalls übersehen, daß meine Anweisungen zur Thier- und Pflanzenkunde für „gehobene Volksschulen, Bürgerschulen, Berufsschulen, Schullehrer-Seminarien und Gymnasien" geschrieben sind, und daß ich in dem Vorwort zum Leitfaden ausdrücklich sage, daß Volksschulen, welche sich in beschränkten Verhältnissen befinden, wohl mit dem ersten Kursus ausreichen würden, wenn der Lehrer zum Schluß noch etwas Allgemeines über die drei Reiche hinzufügte; ich will jedoch diesen Umstand nicht benutzen, um mich mit guter Manier aus der Affaire zu ziehen; weiß ich doch aus mehrjähriger Erfahrung, daß Kinder, welche die Schule bis zu ihrer Confirmation regelmäßig besuchen, Alles gründlich durchmachen können, was mein Leitfaden enthält, wenn dem Unterrichte wöchentlich 2 Stunden gewidmet werden und der erforderliche Apparat nicht nur vorhanden ist, sondern auch mit Leichtigkeit, d. h. ohne großen Zeitverlust, gehandhabt werden kann. Es wird am besten sein, ich beweise meine Behauptung, daß die in Rede stehenden Uebungen für 8- bis 15jährige Kinder nicht zu schwer, sondern ganz ihrer Bildungsstufe angemessen sind, durch Beispiele, so gut dies auf dem Papiere geht. Diese Beispiele können nach mei-

nem Dafürhalten in nichts Anderem bestehen, als in ausführlichen Unterhaltungen über naturhistorische Gegenstände für die verschiedenen Unterrichtsstufen; wenigstens glaube ich, daß Diejenigen, welche den naturhistorischen Unterricht, wie ich ihn ertheilt haben möchte, nicht aus der Anschauung kennen, hieraus am besten werden abnehmen können, ob meine Uebungen über die Kindeskräfte hinausgehen, oder nicht. Um indeß den Faden dieser Beurtheilung durch Mittheilung ausgedehnter Unterhaltungen nicht gar zu sehr zu unterbrechen, will ich dieselben als Anhang geben und es dem geehrten Leser anheimstellen, ob er sie jetzt gleich, oder zum Schluß, oder gar nicht lesen will. Ich gehe darum sogleich zu dem letzten Einwande über, nämlich zu der Behauptung, daß meine Methode von dem Elementarlehrer zu viel und zu gründliches Wissen fordere.

Es ist wahr, meine Methode erfordert ein gründlicheres Wissen vom Lehrer, als die alte Lehrweise, nach welcher es genügte, sich a u s B ü c h e r n eine allgemeine Kenntniß der Natur und der drei Reiche und ihrer Klassen anzueignen, sich das Vaterland, den Nutzen und Schaden einiger auffallenden, renommirten Naturprodukte zu merken und außerdem noch einige Schnurren von Affen, Elephanten, Bären und andern Land- und Seeungeheuern zur Hand zu haben; und konnte man diese Sachen nicht nach ein- oder zweimaligem Lesen behalten, so hielt man es auch nicht für Sünde, sie aus W i l m s e n ' s, L ö h r ' s, S t e i n ' s, F u n k e ' s, H o f f m a n n ' s oder S c h u b e r t ' s Naturgeschichte a b z u l e s e n. Im Grunde war so ein Ablesen unter diesen Umständen auch gar nicht so verwerflich; denn es war, wo nicht eben so gut, doch gewiß nicht viel schlechter, als der Unterricht des Lehrers. Ich habe ein Gymnasium gekannt, das keinen besondern Lehrer für Naturgeschichte hatte und an dem die länger angestellten Philologen sich weigerten, in diesem Gegenstande zu un-

Digitized by Google

terrichten, eben weil sie sich nie damit beschäftigt hatten. Wurde nun ein neuer Collaborator angestellt, oder machte ein Candidat sein Probejahr, so verurtheilte der Director diesen ohne Weiteres zur Uebernahme der Naturgeschichtsstunden. Machte er Einwendungen, so hieß es: „In der Bibliothek steht Wilmsens Naturgeschichte; nehmen Sie dies Buch und lesen Sie den Schülern Etwas daraus vor." Dieser Rath wurde dann auch treulich befolgt, und der angehende Lehrer war am Ende recht froh, einen so leichten Gegenstand erhalten zu haben. Ein Wissen, wie ich es eben bezeichnet habe, ist nun allerdings bei Befolgung meiner Methode durchaus unzulänglich. Ein Lehrer, der nach meiner Methode unterrichten will, muß sich durch eigene Anschauung bekannt gemacht haben mit den Säugethieren und Vögeln, welche auf dem Hofe, im Felde und Walde der nächsten Umgegend seines Wohnortes leben; muß den Grasfrosch vom Wasserfrosch, den Frosch von der Kröte, die Eidechse vom Salamander und Molch, die Blindschleiche von der Ringelnatter und diese von der giftigen Otter unterscheiden können; muß die Fische, welche am häufigsten in unsern See'n und Flüssen vorkommen und wöchentlich einige Mal auf die Märkte gebracht werden, kennen, und sich wenigstens die Merkmale eingeprägt haben, welche ihr Körper äußerlich darbietet; er muß, und sei es auch nur bei Tische geschehen, den Flußkrebs genau untersucht haben, d. h. er muß wissen, wo er den Kopf und das Maul sitzen hat, wie viel Fühler, Augen und Beine er besitzt, wie seine Bedeckung beschaffen ist u. A.; muß wissen, wie der Flohkrebs und der einäugige Wasserfloh aussehen und in welcher Pfütze beide zu Millionen leben; muß die Kellerassel von der so nahe verwandten Mauerassel und Wasserassel, den Tausendfuß vom Skolopender zu unterscheiden wissen; muß, was dem Ganzen erst die Krone aufsetzt, aus etwa 150 Insektengattungen

wenigstens die gemeinsten, überall vorkommenden Arten benamen und unterscheiden können; muß einige Spinnen, Weichthiere, Quallen, selbst einige Polypen kennen; muß, was sich leichter aussprechen, als thun läßt, mehrere Hundert Pflanzenarten der Flora seines Wohnortes selbst und wiederholentlich untersucht und sorgfältig gepreßt haben; muß, wenn auch nicht viel, doch mindestens 100 Mineralien kennen und noch manches Andere, was sich nicht so in der Kürze bezeichen läßt; muß endlich den guten Willen haben, alle diese Gegenstände für die Schule zu sammeln und die Kunst verstehen, sie präpariren zu können. Das ist allerdings keine ganz leichte Aufgabe, besonders wenn man bedenkt, daß es sich hier nicht darum handelt, zu wissen, daß diese Geschöpfe überhaupt in der Welt existiren, sondern daß der Lehrer sie aus eigener Anschauung kennen und auch besitzen soll. Läßt sich denn aber an einen bildenden, fruchtbringenden Unterricht denken bei einem Lehrer, der diesen Anforderungen nicht genügt? Werden denn durch seinen Unterricht die Kinder mit der Natur, mit ihren bewundernswürdigen Gegenständen bekannter werden, als es sonst der Fall war? Ich glaube nicht; und die Schulen bleiben in Betreff dieses Unterrichtsgegenstandes auf derselben niedrigen Stufe stehen, worauf man sie in alter Zeit fand. Und aus welcher Ursache? Weil ihre Lehrer zu unwissend sind. Ist es denn aber so entsetzlich schwer, so unmöglich, sich die verlangten Kenntnisse anzueignen? Haben denn unsere Volksschullehrer so wenig Lust und Liebe zur Natur und zu ihren Schulen, daß sie nicht gern in dieser Beziehung ein Opfer brächten? Es ist wirklich nicht so schlimm, als man sich's auf den ersten Augenblick vielleicht denkt. Eine große Anzahl Naturprodukte, vielleicht die Hälfte von denen, deren Kenntniß erforderlich ist, kennen die Lehrer, besonders wenn sie ihre Jugend auf dem Lande verlebten, schon oberflächlich, ehe sie auf das

Seminar kommen; werden sie dann in diesen Anstalten von kenntnißreichen Lehrern geleitet, so ist die Aufgabe, die vorhandene Kenntniß zu erweitern und das noch Fehlende hinzuzufügen, nicht übermäßig groß. Bringt der abgehende Seminarist dann neben seinen Kenntnissen noch Liebe zur Natur und die Geschicklichkeit, einen Naturkörper verständig beobachten und nach einem geeigneten Buche den systematischen Namen desselben aufsuchen zu können, vom Seminar mit, so ist hinsichts des naturgeschichtlichen Unterrichts bei ihm auf den besten Erfolg zu rechnen. Was ihm noch abgeht an Kenntnissen, wird er sich schon zu verschaffen wissen. An Zeit, sich specieller mit der Naturgeschichte zu beschäftigen, fehlt es den Lehrern durchschnittlich im Amte nicht, besonders wenn sie die Ferien zweckmäßig verwenden und nicht ins Blaue hinein reisen, nicht, wie viele Hunderte, bloß der schönen Aussichten wegen eine Gebirgsgegend besuchen, oder vielmehr, täglich 5 bis 6 Meilen zurücklegend, durchlaufen, statt sich hübsch auf einen kleinen Kreis zu beschränken und diesen, so zu sagen, quadratfußweise zu durchsuchen. Mir sind Lehrer vorgekommen, die täglich 3, 4 und mehr Stunden auf Gegenstände verwandten, welche ihrem Amte ziemlich fern lagen, wie Clavier-, Geigen- und Flötenspiel vielen Stadtlehrern; sollten denn solche nicht für eine gründliche Beschäftigung mit der Naturgeschichte, einer Wissenschaft, die noch überdies Jeden so herrlich belohnt, der sich ihr widmet, Zeit gewinnen können? Gewiß, es würde gehen, wenn nur überall eine gründlichere Betreibung des Gegenstandes verlangt würde. Leider ist es aber wahr, daß selbst die Behörden in dieser Beziehung noch zu nachsichtig sind und beim Examen nicht auf wirkliche Kenntniß der Natur dringen, selbst nicht einmal bei Seminarlehrern; denn ich kenne deren, die nicht im Stande sind, eine phanorganische Pflanze zu bestimmen, was doch am Ende noch

das leichteste ist. Nehme sich nun aber auch die Volksschullehrer, wie sie meistens sind, nämlich ohne umfassende Kenntniß der Naturgegenstände, so halte ich es dennoch für möglich, daß sie mit Erfolg nach meiner Methode unterrichten können, vorausgesetzt, daß ihnen die Lust zur Sache nicht abgeht. Sie werden sich nach und nach in die Sache hineinarbeiten, wenn sie bei sich und ihren Schülern mit dem ersten Kursus anfangen, im nächsten Jahre den zweiten, im darauf folgenden den dritten, und einige Jahre später, wenn sie den Stoff schon mehr beherrschen, den vierten vornehmen. Der erste Kursus enthält lauter Gegenstände, die allgemein, mit wenigen Ausnahmen sogar den Schülern schon bekannt sind. Der Lehrer wird daher schwerlich in Verlegenheit kommen, wenn er sie für den Unterricht beschaffen soll, und die Vorbereitung für den ersten Kursus wird ihm daher auch wenig Mühe machen. Dasselbe gilt vom zweiten Kursus, der auch beinahe nur bekannte Gegenstände enthält. Viele derselben wird der Lehrer schon im ersten Jahre sammeln und beobachten können. Im dritten Kursus häuft sich das Material etwas; aber hier schadet es auch am allerwenigsten, wenn der Lehrer Abtheilungen, die ihm noch zu unbekannt sind, vorläufig zurückstellt, und erst behandelt, was er kennt. Nur darf er nicht versäumen, sich fortwährend durch wirkliches Anschauen der Naturkörper vorzubereiten; selbst das genaue Betrachten von Gegenständen, deren Namen ihm unbekannt ist, wird ihm großen Nutzen für sein Studium gewähren, besonders wenn es mit der Feder in der Hand geschieht. Das Vorbereiten zum Unterricht durch Bücher ist nur ein halbes, und das nicht einmal. Beschreibungen, welche man in einem Buche gelesen hat, vergißt man sehr bald wieder; hat man dagegen einen Naturkörper nach allen seinen Theilen betrachtet und selbst beschrieben, so kann man versichert sein, daß man noch nach Jahr und

Tag im Stande ist, die Merkmale desselben anzugeben. Das ist der große Nutzen des Selbstsehens. Zur Beruhigung für angehende Lehrer und solche, denen ein gutes Gedächtniß abgeht, will ich noch bemerken, daß es zwar gut, aber nicht unumgänglich nöthig ist, „sich stets sämmtlicher charakteristischen Merkmale der einzelnen Arten, Gattungen und Familien so bewußt zu sein, um bei jeder Gelegenheit davon die nothwendige und zweckmäßige Anwendung zu machen", wie der Verf. S. 53 seiner Schrift behauptet; denn erstens liegen beim Unterricht die Naturkörper vor, der Lehrer braucht also nur zu sehen, braucht, um mit Nutzen zu unterrichten, nur zu thun, was er von den Schülern fordert; und zweitens ist ja in der Schule nicht stets von allen Naturkörpern die Rede, sondern immer nur von einer verhältnißmäßig kleinen Anzahl gleichartiger, im Sommer z. B. nur von Pflanzen, im Winter von den Thieren, und zwar abtheilungsweise, und sind diese beseitigt, von den Mineralien. Die Forderung, daß der Lehrer sich mit Dem, was er gerade lehren will, bekannt mache und von Zeit zu Zeit repetire, damit es ihm wenigstens so lange gegenwärtig bleibe, als er es gebraucht, wird gewiß Niemand unbillig finden. Verlangt der Lehrer doch von seinen Schülern mit Strenge dasselbe, warum denn nicht von sich?

Hiermit glaube ich die Einwendungen des Verfassers gegen meine Methode beseitigt zu haben und gehe deshalb zur Darstellung seiner eigenen über.

Der Verf. unterscheidet, so viel ich aus seiner Darstellung entnehmen kann, zwei Unterrichtsstufen: eine vorbereitende und eine wissenschaftliche. Sein vorbereitender*) Kursus stimmt, was man nach manchen früher vorgekom-

*) Wozu bereitet denn der Verf. die Kinder vor? Erhalten sie nicht schon wirklich Unterricht in der Naturgeschichte?

menen Aeußerungen kaum erwarten sollte, mit meinem ersten Kursus überein, d. h. er will, wie ich, einzelne Thiere, Pflanzen und Mineralien betrachtet haben. Doch soll, wie er hinzufügt, der Unterricht nicht beim bloßen Betrachten der einzelnen Theile stehen bleiben, sondern sich auch gelegentlich auf die Verrichtung der einzelnen Organe, auf die Stellung der Körper zu einander und das Verhältniß derselben zu der menschlichen Gesellschaft erstrecken. Dieser Zusatz, der hauptsächlich den Unterschied zwischen des Verfassers vorbereitendem Kursus und meinem ersten angeben soll, beweist, daß der Verf. nicht ganz genau zugesehen hat, was mein erster Kursus umfaßt; denn wie schon oben bemerkt wurde, rede auch ich beim ersten Unterricht von der Verrichtung der Organe, von der Stellung der Naturkörper zu einander und von ihrem Nutzen und Schaden für den Menschen. Der erste Kursus meines Leitfadens zeigt dies deutlich genug. Somit stimmen wir denn Beide in der Hauptsache hier überein, was mich freut. In einer Beziehung habe ich jedoch nicht recht hinter die wahre Meinung des Verfassers kommen können, nämlich in welcher Art er die Geschöpfe betrachtet wissen will. Der Verfasser nennt nämlich S. 54 die Beschreibung des Pferdes, womit meine Thierkunde beginnt, eine „sehr verunglückte", ohne sich näher darüber auszusprechen oder anzugeben, wie sie sein sollte. Vergleiche ich nun meine Beschreibung mit den Angaben des Verfs. über den menschlichen Körper (S. 59), womit er seinen Unterricht beginnt, so finde ich durchaus keinen wesentlichen Unterschied zwischen beiden. Der Verf. läßt, ganz wie ich es thue, zuerst die Haupttheile, Kopf, Rumpf und Gliedmaßen, nennen und geht dann zur Betrachtung derselben im Besondern über, wobei er, wie schon oben angemerkt wurde, den Fehler begeht, auch die kleinsten, feinsten und innern Theile zu berücksichtigen. Beim ersten Lesen seiner Schrift glaubte ich, der

Verf. verwerfe meine Beschreibung deshalb, weil ich nicht mit einer Erklärung von Thier anfange, wie er in der Unterredung über die Katze; von dieser Ansicht kam ich jedoch zurück, als ich sahe, daß der Verf. beim Beginn seines Unterrichts auch nicht erklärt, was ein Mensch ist, welche Erklärung ich überhaupt schon vermuthet hatte, als ich S. 50 den Einwand las, daß meine Methode Manches als bekannt voraussetze oder stillschweigend übergehe. Man kann eigentlich nicht recht begreifen, wie der Verf. dazu kommt, gleich zu Anfange gegen seine eigenen Grundsätze zu handeln. Es scheint fast, als stimme er in dem, was ich oben über die Entwickelung der allgemeinen Begriffe gesagt habe, mit mir überein, trotz dessen, daß er an mehreren Stellen seiner Schrift das Gegentheil behauptet.

Auf die Betrachtung der einzelnen Naturkörper läßt der Verf., als zweite Stufe, eine allgemeinere systematische Uebersicht des ganzen Gebietes der Natur und dann eine genaue Betrachtung und wissenschaftlichere Beschreibung einzelner Thiere, Pflanzen und Mineralien nach ihren eigenthümlichen Kennzeichen mit steter Berücksichtigung ihrer höheren Abtheilungen, denen sie angehören, folgen. Diese Stufe entspricht also im Wesentlichen dem alten, gewöhnlichen Gange, wie ihn die Lehrbücher angeben, welche den Stoff in systematischer Ordnung aufführen; es ist demnach hier von einer eigenthümlichen Methode nicht mehr die Rede. Des Verfassers Verdienst hinsichts der Methode des naturgeschichtlichen Unterrichts beschränkt sich deshalb auf Feststellung eines „vorbereitenden Kursus", welcher, wie schon bemerkt und der Verf. S. 54 selbst sagt, im Wesentlichen mit meinem ersten Kursus übereinstimmt. Damit will ich nicht zu verstehen geben, daß der Verf. sein Buch hätte können ungeschrieben lassen; nein, es enthält, wenn auch nicht gerade Neues, doch manches Gute und

veranlaßt gewiß auch bei Andern, was es bei mir bewirkt hat, nämlich eine abermalige genaue Prüfung der eigenen Methode, wodurch die Sache offenbar am sichersten gefördert wird. Darum wünsche ich auch, daß die Schrift von recht vielen Sachverständigen möge gelesen werden.

Nächstens gedenke ich die Schriften von Schneider in Bunzlau und J. Bescherer über den naturkundlichen Unterricht zur Sprache zu bringen.

Unterhaltungen über naturgeschichtliche Gegenstände.

Erster Cursus.
(Kinder von 8 bis 9 Jahren.)

Das wohlriechende Veilchen.

Einleitung.*)

Die Kinder erblicken die Veilchen, welche der Lehrer in der Hand hat und äußern auf mannigfache Weise ihre Freude über den schönen Blumenstrauß; von allen Seiten her ertönt es: Ach! Veilchen! Ei! die hübschen Veilchen! — Der Lehrer hält einem der zunächst sitzenden Kinder den Strauß unter die Nase. — K. Ach! das riecht angenehm,

*) Eine regelrechte Unterhaltung muß, wie man sagt, eine Einleitung haben. Um daher nicht gleich zu Anfange Verstöße zu begehen, habe ich die obige der Unterhaltung vorangehen lassen. Wem sie nicht genügt, kann seinen Unterricht mit der Erklärung von Naturgeschichte und Naturbeschreibung, Natur, natürlichen und künstlichen Körpern, organischen und unorganischen Geschöpfen, Thier, Pflanze, Mineral und allerlei Eintheilungen, Systemen u. A. einleiten; ich will ihn deßhalb nicht verdammen, besonders wenn er in den folgenden Naturgeschichtsstunden seine Sache gut macht.

lieblich (berlinisch: schön). L. Darum nennt man dies Veilchen auch das „wohlriechende Veilchen." Wer heute recht aufmerksam sein will, dem will ich so ein schönes Veilchen oder zwei schenken. K. Ich, ich, ich rc. (Der Lehrer vertheilt die Veilchen).

Unterhaltung.

L. (auf die Wurzel eines in der Hand habenden Veilchens zeigend.) Wie nennt man diesen Theil des Veilchens?

Sch. Dieser Theil des Veilchens heißt Wurzel.

L. (auf den Blüthenstiel, der vorläufig als Stengel überhaupt genommen wird, zeigend.) Wie heißt dieser Theil?

Sch. Dieser Theil heißt Stengel.

L. Wo enspringt der Stengel?

Sch. Der Stengel entspringt aus der Wurzel.

L. Aus welchem Theile der Wurzel entspringt der Stengel?

Sch. Der Stengel entspringt aus dem obern Theile der Wurzel.

L. Könnt ihr mir noch einen Theil des Veilchens nennen, der ebenfalls aus dem obern Theile der Wurzel entspringt?

Sch. Die Blätter entspringen auch aus dem obern Theile der Wurzel.

L. Wer kann noch einen Theil zeigen, der aus dem obern Theile der Wurzel kommt?

Sch. Dieser Stengel mit den Blätterbüscheln und kleinen Wurzeln kommt ebenfalls aus dem obern Theile der Wurzel.

L. Wodurch unterscheidet sich dieser Stengel von dem, der die Blüthe trägt?

Sch. Er liegt immer auf der Erde und treibt an einzelnen Stellen Blätterbüschel und Wurzeln, während jener aufrecht steht, in der Mitte zwei sehr kleine Blättchen hat und an der Spitze eine Blüthe trägt.

L. Der auf der Erde liegende Stengel wird Sprosse genannt. — Wie vielerlei Theile entspringen also aus dem obern Theile der Wurzel?

Sch. Aus dem obern Theile der Wurzel entspringen dreierlei Theile: der Stengel, die Blätter und die Sprosse.

L. Bei manchen Veilchen sind bereits einzelne Blumen verwelkt und abgefallen; wie heißt der Theil, welcher nun ihre Stelle einnimmt?

Sch. Dieser Theil heißt Frucht.

L. Wer nennt jetzt die Theile des Veilchens noch einmal? — Wer kann sie in der Ordnung angeben, in welcher wir sie durchgenommen haben?

Sch. Die Wurzel, der Stengel, die Blätter, die Sprossen, die Blüthe und die Frucht.

L. Welche dieser Theile befinden sich über, welche in der Erde?

Sch. Der Stengel, die Blätter, die Sprossen, die Blüthe und die Frucht befinden sich über der Erde, die Wurzel in der Erde.

L. Durch welchen Theil ist also das Veilchen in der Erde befestigt?

Sch. Das Veilchen ist durch die Wurzel in der Erde befestigt.

L. Wozu dient also dem Veilchen die Wurzel?

Sch. Die Wurzel dient dem Veilchen zur Befestigung in der Erde.

L. Besehet jetzt alle die Wurzel eurer Veilchen! — Ist sie überall gleich gestaltet?

Sch. Nein. — Einzelne Sch. Sie ist oben am stärksten (dicksten) und wird nach unten zu dünner. — Sie hat unten viele Aeste. — Die Aeste sind mit vielen feinen Würzelchen besetzt.

L. Merkt! Der stärkere Theil der Wurzel wird Wurzelstock genannt; die kleinen feinen Würzelchen, welche überall aus dem Wurzelstocke und seinen Aesten hervorkommen, heißen Wurzelzasern. — Zeigt mir an euren Veilchen den Wurzelstock! — Zeigt auch die Wurzelzasern! — Welche Richtung hat der Wurzelstock?

Sch. Der Wurzelstock hat eine ziemlich senkrechte Richtung.

L. Was für eine Richtung haben die Aeste und die Zasern des Wurzelstockes?

Sch. Die Aeste und Zasern verbreiten sich nach allen Richtungen hin.

L. Wer von euch hat schon einmal gehört, wozu die Zasern den Wurzeln dienen?

Sch. Mit den Zasern saugt die Wurzel Wasser und andere Nahrungsstoffe ein.

L. Richtig. Vorhin sagtet ihr, die Wurzel dirne dem Veilchen zur Befestigung in der Erde; jetzt habt ihr gesagt, daß es mit derselben Nahrung einsauge. Wer will mir nun die Frage: „Wozu dient die Wurzel dem Veilchen?" vollständig beantworten?

Sch. Die Wurzel dient dem Veilchen zur Befestigung in der Erde und zum Einsaugen von Nahrungsstoffen.

L. Kennt ihr noch andere Pflanzen, welche auch Wurzeln haben?

Sch. O ja; der Apfelbaum hat auch eine Wurzel, der Pflaumenbaum, der Birnbaum, der Johannisbeerstrauch u. a. auch.

L. Ob wohl diesen Pflanzen die Wurzeln auch zur Befestigung in der Erde und zum Einsaugen von Nahrungsstoffen dienen?

Sch. Sicher.

L. Was könnt ihr daher wohl von allen Wurzeln sagen?

Sch. Die Wurzeln aller Pflanzen *) dienen zur Befestigung der Pflanzen in der Erde und zum Einsaugen von Nahrungsstoffen.

L. Betrachtet jetzt die Blätter! — Du, N., wo entspringen sie alle?

N. Die Blätter entspringen alle aus der Wurzel.

L. Wie nennt man den untersten, dünnen Theil des Blattes, den Theil, welcher das eigentliche Blatt trägt?

Sch. Der unterste, dünne Theil des Blattes heißt Blattstiel.

---

*) Die den Kindern in solchem Alter bekannt sind. Eine Bemerkung für Diejenigen, denen die obige Erklärung nicht genügen sollte.

L. Das eigentliche Blatt führt den Namen **Blattscheibe.** — Wodurch unterscheidet sich die Blattscheibe vom Blattstiel?

Sch. Die Blattscheibe gleicht einer dünnen, ausgebreiteten Platte (Scheibe); der Blattstiel ist lang und dünn, wie ein Stöckchen, fadenförmig.

L. Zeigt mir Alle die Fläche der Blattscheibe, welche gewöhnlich nach oben gerichtet oder der Sonne zugekehrt ist! — Wie könnte man diese Fläche wohl nennen?

Sch. Man kann sie **Oberfläche** nennen.

L. Warum wollt ihr sie so nennen?

Sch. Weil sie gewöhnlich oben ist.

L. Wie wollt ihr nun die andere Fläche der Blattscheibe nennen?

Sch. **Unterfläche.**

L. Sage du mir N., weshalb man diese Fläche der Blattscheibe wohl Unterfläche nennen kann? — Wie viel Flächen unterscheidet man also an der Blattscheibe?

Sch. Man unterscheidet an der Blattscheibe zwei Flächen: die **Oberfläche** und die **Unterfläche.**

L. Mit welchem Namen belegt man den Umfang der Blattscheibe?

Sch. Der Umfang der Blattscheibe heißt **Rand.**

L. Umschreibet alle mit dem rechten Zeigefinger den Rand eines Blattes! — Zeiget jetzt Alle die Stelle einer Blattscheibe, wo der Blattstiel aufhört und das eigentliche Blatt, die Blattscheibe, anfängt! — Merket! Den Anfang der Blattscheibe nennt man auch **Grund.** — Wer sagt mir noch einmal, was man unter Grund der Blattscheibe versteht?

Sch. Der Anfang der Blattscheibe oder die Stelle, wo der Blattstiel aufhört, wird Grund genannt.

L. Zeiget mir jetzt den Theil der Blattscheibe, welcher dem Grunde gegenüber steht! — Wie kann man diesen Theil wohl nennen?

Sch. **Spitze.**

L. Sage du mir, N., welchen Theil der Blattscheibe man Spitze nennt?

N. Der Theil der Blattscheibe, welcher dem Grunde gegenübersteht, heißt Spitze.

L. Was bemerkt ihr außer den bereits genannten Theilen noch auf beiden Seiten der Blattscheibe?

Sch. Auf beiden der Blattscheibe sind eine Menge erhabener Streifen wahrzunehmen.

L. Auf welcher Seite treten diese erhabenen Streifen so deutlich hervor, daß man sie leicht fühlen kann?

Sch. Die erhabenen Streifen treten auf der Unterseite am deutlichsten hervor.

L. Welche Richtung haben die Streifen?

Sch. Der eine der größern Streifen geht gerade vom Grunde nach der Spitze, die andern (größern) ziehen sich nach dem Rande hin; die kleinern gehen von einem größern zu einem gegenüberstehenden größern und sind selbst wieder durch noch kleinere mit einander verbunden.

L. Wie nennt man alle diese zahlreichen erhabenen Streifen der Blätter?

Sch. — —

L. Wie nennt man denn die bläulichen Streifen hier auf der Hand, in denen das Blut enthalten ist?

Sch. Diese bläulichen Streifen heißen Adern.

L. So nennt man auch die erhabenen Streifen der Blätter. Wer kann mir nun sagen, was man unter Adern eines Blattes versteht?

Sch. Unter Adern eines Blattes versteht man die zahlreichen erhabenen Streifen in der Blattscheibe.

L. Durch welchen Theil der Blattscheibe geht die Ader, welche den Grund und die Spitze mit einander verbindet?

Sch. Die Ader, welche den Grund und die Spitze mit einander verbindet, geht durch die Mitte der Blattscheibe.

L. Wie könnte man sie wohl deshalb nennen?

Sch. Mittelader.

L. Du, N., was versteht man unter Mittelader? — Warum nennt man sie Mittelader?

L. Wer kann mir jetzt noch einmal alle Theile des Blattes zeigen und benennen?

Sch. Die Theile eines Blattes sind: der Blattstiel und die Blattscheibe, an der man den Grund, die Spitze, die Oberfläche und Unterfläche, den Rand und die Adern unterscheidet.

L. Löset ein Blatt ab und leget es ausgebreitet vor euch auf den Tisch! — Welche Gestalt hat die Blattscheibe?

Sch. Die Blattscheibe hat eine rundliche Gestalt.

L. An welcher Stelle ist diese rundliche Gestalt unterbrochen?

Sch. Die rundliche Gestalt ist am Grunde unterbrochen.

L. Wodurch ist sie unterbrochen?

Sch. Sie ist durch einen Einschnitt unterbrochen.

L. Vorhin wurde gesagt: „Die rundliche Gestalt der Blattscheibe ist am Grunde unterbrochen;" jetzt: „Sie ist durch einen Einschnitt unterbrochen." Wer kann beide Aussagen zweckmäßig zu einem Satze vereinigen?

Sch. Die rundliche Gestalt der Blattscheibe ist am Grunde durch einen Einschnitt unterbrochen.

L. Was für eine Gestalt haben die beiden durch den Einschnitt gebildeten Theile (oder Lappen)?

Sch. Beide Theile haben eine rundliche Gestalt.

L. Löset die Blattscheibe von dem Stiele ab und leget sie dann wieder ausgebreitet vor euch auf den Tisch! — Wer kennt eine Figur auf den gewöhnlichen Spielkarten, mit der der Grund des Veilchenblattes große Aehnlichkeit hat?

Sch. Der Grund des Veilchenblattes hat große Aehnlichkeit mit der Herzfigur auf den Spielkarten.

(Durch eine Zeichnung an der Wandtafel kann das Auffinden dieser Aehnlichkeit erleichtert werden, wenn's nöthig sein sollte.)

L. Wie könnte man wohl den Grund des Veilchenblattes nennen, weil er beinahe eben so geformt ist, wie der Grund der Herzfigur der Spielkarten?

Sch. Herzförmig.

L. Warum kann man den Grund der Veilchenblätter herzförmig nennen?

Sch. Der Grund der Veilchenblätter kann herzförmig genannt werden, weil er beinahe eben so geformt ist, wie der Grund der Herzfigur auf den Spielkarten.

L. Wovon mag wohl die Herzfigur, welche man auf den Spielkarten und auch anderwärts sieht, eine Nachahmung sein?

Sch. Die Herzfigur ist eine Nachahmung der Gestalt der Thierherzen.

L. Betrachtet jetzt einmal den Rand der Blattscheibe! — Was bemerkt ihr an demselben?

Sch. Der Rand hat viele kleine Einschnitte.

L. Sehet euch diese Einschnitte genau an, wir wollen später noch einmal darüber sprechen! —

Wer will noch einmal wiederholen, was von der Gestalt, dem Grunde und Rande der Blattscheibe ausgesagt worden ist?

Sch. Die Blattscheibe hat eine rundliche Gestalt; der Grund ist herzförmig eingeschnitten; der Rand hat viele kleine Einschnitte.

L. Wer kann alle diese Aussagen in einen Satz bringen?

Sch. Die Blattscheibe hat eine rundliche, am Grunde herzförmige Gestalt und am Rande viele kleine Einschnitte.

L. Lege jeder zu Hause ein unbeschädigtes Veilchenblatt in ein dickes Buch, und lasse es so lange darin liegen, bis es trocken ist! Dann mache sich jeder ein kleines (etwa 2 Bogen starkes) Buch und befestige auf der ersten Seite desselben das Veilchenblatt (mittels schmaler, mit Kleister bestrichener Papierstreifchen oder durch Bestreichen einer Blattfläche mit aufgelöstem Gummi arabicum, Mundleim u. dgl.)!

L. Betrachtet jetzt die Blüthe genauer! — Wie vielerlei Blättchen bemerkt ihr an derselben?

Sch. Die Blüthe hat zweierlei Blättchen.

L. Wodurch unterscheiden sich diese zweierlei Blättchen?

Sch. Die eine Art Blättchen ist grün, die andere dunkelblau.

L. Wo sitzen denn die grünen Blättchen?

Sch. Hier.

L. Du sollst mir die grünen Blättchen nicht zeigen, sondern du sollst sagen, wo sie sitzen.

Sch. Die grünen Blättchen sitzen um die dunkelblauen herum.

L. Ihr könnt auch sagen: Die grünen Blättchen umgeben oder umschließen die dunkelblauen. Sprecht diesen Satz nach!

Wie viel grüne Blättchen zählt ihr an der Blüthe?

Sch. Die Blüthe hat fünf grüne Blättchen.

L. Wie viel dunkelblaue?

Sch. Auch fünf.

L. Merkt! Die fünf grünen Blättchen nennt man Kelch, die fünf dunkelblauen Blumenkrone oder Blume. — Zeigt mir jetzt alle den Kelch! — Jetzt die Blumenkrone! —

Welchen Unterschied bemerkt ihr zwischen den fünf Blumenblättern?

Sch. Das eine Blatt ist viel größer als die andern und hat am Grunde eine hohle Verlängerung, wie ein kleines Säckchen.

L. Diese hohle, sackförmige Verlängerung nennt man Sporn. — Zeigt jetzt alle den Sporn des Blumenblattes!

Wer bemerkt außer dem Kelche und der Blumenkrone noch Theile in der Blüthe?

Sch. In der Blüthe stehen noch fünf gelbe Spitzchen und ein grünes, das oben etwas umgebogen ist.

L. Die fünf gelben Körperchen nennt man Staubgefäße, der grüne dagegen heißt Staubweg. — Löset von einer Blüthe den Kelch und die Blumenkrone ab, so daß man die Staubgefäße und den Staubweg deutlich sehen kann! — Jetzt macht auch noch die Staubgefäße ab, so daß der Staubweg allein stehen bleibt! —

Wer kann jetzt alle Theile der Blüthe nennen? — Wer kann sie in der Ordnung nennen, in welcher sie von außen nach innen auf einander folgen?

Sch. Der Kelch, die Blumenkrone oder Blume, die Staubgefäße und der Staubweg.

L. N., nenne du die Theile der Blüthe in umgekehrter Ordnung! —

(Auf die Theile, aus denen die Staubgefäße und der Staubweg besteht, mache ich die Kinder erst bei der folgenden

Pflanze aufmerksam, um dem Gedächtniß nicht auf einmal zu viel zum Aufbewahren zu geben; auch treten namentlich die Theile des Staubweges bei der Schlüsselblume, die in meinem Leitfaden nach dem Veilchen folgt, viel deutlicher hervor, als bei diesem.)

L. Betrachtet endlich die Früchte*) des Veilchens! — Was geschieht, wenn ihr eine Frucht zwischen den Fingern etwas drückt?

Sch. Sie springt auf.

L. In wie viele Stücke theilt sie sich beim Aufspringen?

Sch. Sie theilt sich in drei Stücke.

L. Diese Stücke nennt man Klappen.

Was bemerkt ihr im Innern der Frucht?

Sch. Im Innern der Frucht befinden sich viele kleine, runde Körnerchen.

L. Wie nennt man diese kleinen Körner?

Sch. Samen.

L. Wißt ihr, was aus denselben entsteht, wenn man sie in fruchtbare Erde legt?

Sch. Dann entstehen neue Veilchen daraus.

L. Entstehen aus den Klappen auch neue Veilchen, wenn man sie in Erde legt?

Sch. Nein, die verwesen.

L. Wozu mögen denn die Klappen eigentlich dienen?

---

*) Sollten die Früchte zu der Zeit, wo das Veilchen durchgenommen wird, noch nicht hinreichend ausgebildet sein, so erfolgt die Betrachtung derselben einige Wochen später Man wird jedoch wohlthun, für das nächste Jahr auf diesen Umstand Bedacht zu nehmen, d. h. zur geeigneten Zeit so viel Früchte zu sammeln, daß wenigstens 2 bis 3 Kindern Eine vorgelegt werden kann. Diese Bemerkung gilt übrigens, wie sich von selbst versteht, nicht bloß für das Veilchen, sondern für alle Pflanzen mit trocknen Früchten, die beim Unterricht vorkommen. Zum Aufbewahren dieser Früchte dient am besten ein Holzkasten mit kleinen Fächern, die durch einen gemeinschaftlichen Schieber verschlossen werden. Der leichtern Handhabung wegen lege man für jeden Kursus eine besondere Fruchtsammlung an!

Sch. Sie umschließen, umgeben die Samen.

L. Wie könnte man die Klappen wohl nennen, weil sie zum Umschließen oder Umhüllen der Samen dienen?

Sch. Samenhüllen.

L. Der Samen ist die eigentliche Frucht. Wie könnte man daher statt Samenhülle wohl noch sagen?

Sch. Statt Samenhülle kann man auch Fruchthülle sagen.

L. Wo wächst bei uns das Veilchen?

Sch. In großen und kleinen Büschen unter den Hecken und auf den Grasplätzen; — in unserm Baumgarten; — auf den Westerbergen.

L. In welchem Monat fängt es gewöhnlich schon an zu blühen?

Sch. Es blüht gewöhnlich schon im März.

L. In welcher Jahreszeit demnach?

Sch. Im Frühjahre.

L. Wie könnte man das Veilchen nennen, wenn man mit dem Namen seine Blüthezeit anzeigen wollte?

Sch. Man kann das Veilchen eine Frühlingsblume nennen.

L. Du, N., warum kann man das Veilchen eine Frühlingsblume nennen?

Sch. Das Veilchen kann eine Frühlingsblume genannt werden, weil es im Frühling blüht.

L. Du könntest auch wohl hinzufügen: weil sein Hervorsprossen die Ankunft des Frühlings anzeigt; weil es mit dem Frühlinge erscheint und seine schönste Pracht auch mit ihm verschwindet.

Stirbt das Veilchen gänzlich ab, wenn es Früchte getragen hat?

Sch. Nur die Blätter und die Stengel — die über der Erde befindlichen Theile — sterben ab, die Wurzel bleibt lebendig und treibt im nächsten Frühjahre wieder neue Blätter und Blüthen.

L. Wie nennt man eine Wurzel, welche mehrere Jahre ausdauert und alljährlich frische Blätter und Stengel mit Blüthen treibt?

Sch. Eine solche Wurzel nennt man ausdauernd.

L. Oder perennirend.

Wer kann jetzt sagen, warum man die Wurzel des Veilchens ausdauernd oder perennirend nennt?

Sch. Die Wurzel des Veilchens heißt ausdauernd oder perennirend, weil sie mehrere Jahre fortlebt und alljährlich Blätter und Stengel mit Blüthen hervortreibt.

L. Wer von den Kleinen hier kann mir noch einmal sagen, weshalb man dem Veilchen den Beinamen „wohlriechend" gegeben hat?

Sch. Weil es so schön riecht.

L. Richtig, weil es so angenehm duftet. Jung und Alt pflücken sich deshalb auch im Frühlinge Veilchensträußer und freuen sich derselben.

Könnt ihr denn das hübsche Lied vom Veilchen noch singen?

Sch. O ja, das singen wir so gern.

L. Nun, so stimmt's einmal an! Sprecht aber vorher den Text!

Sch.
Von dunklem Laub umschlossen,
Blüht heimlich auf der Au',
Wo wild nur Gräser sprossen,
Ein Blümchen dunkelblau.
u. s. w. u. s. w.

L. Schön! Nun singt!

(Die Melodie zu diesem Liedchen findet man in: „Der Mädchen Blumengarten." Herausgegeben von Fr. A. Jakob. Neisse, bei Hennigs und in Commission bei dem Verfasser, eine Sammlung, die fast nur Vortreffliches enthält und praktisch zeigt, wie Naturkunde, Gesang und Religion sich gegenseitig durchdringen und beleben können und müssen.)

In der nächst folgenden Naturgeschichtsstunde wird das Dagewesene schriftlich wiederholt, d. h. die Kinder ferti-

gen eine **Beschreibung** von der durchgenommenen Pflanze an. Es ist nicht schwer, diese Uebung den Kräften der Kinder angemessen zu machen, weshalb ich auch unterlasse, einen schon früher verfaßten Aufsatz über mein Verfahren hierbei, mitzutheilen. In der hiesigen Schule ist diese Uebung in enge Verbindung mit dem Sprachunterricht gestellt und vertritt seit einigen Jahren gänzlich die Stelle der **ersten Stylübungen**.

Zweiter Kursus.

(Kinder von 10 bis 11 Jahren.)

Gattung Veilchen, Viola, Tourn.

Arten:

1. Das wohlriechende Veilchen, Viola odorata L.
2. Das dreifarbige Veilchen oder Stiefmütterchen, Viola tricolor L.

(Jedes Kind erhält gut ausgebildete Exemplare von beiden Arten; die größern Schüler helfen beim Austheilen der Pflanzen, damit dadurch wenig Zeit verloren geht.)

L. Wer kennt das Pflänzchen mit blauer Blume noch?

Sch. Es ist das wohlriechende Veilchen, das wir schon im vorigen Frühjahre durchgenommen haben.

L. Wer kennt das andere Pflänzchen?

Sch. Das ist das Stiefmütterchen.

L. Wir wollen jetzt einmal beide Pflanzen mit einander vergleichen. Betrachtet zuerst die Wurzel! Wer findet Merkmale auf, welche beide Wurzeln mit einander gemein haben?

Sch. Beide Wurzeln sind weißlich und haben zahlreiche Seitenfasern.

L. Könnt ihr auch Merkmale auffinden, durch welche sich beide Wurzeln unterscheiden?

Sch. Die Wurzel des wohlriechenden Veilchens ist größer und stärker als die des Stiefmütterchens und am obern Theile mit kleinen Schuppen besetzt und etwas narbig.

L. Weiß vielleicht Einer anzugeben, wovon diese Schuppen und Narben herrühren?

Sch. Wahrscheinlich von den abgestorbenen Blättern.

L. Richtig. Wer von euch kann noch sagen, ob die Wurzel des wohlriechenden Veilchens ausdauernd, oder einjährig ist?

Sch. Sie ist ausdauernd.

L. Hat schon Jemand beobachtet, wie lange die Wurzel des Stiefmütterchens dauert?

Sch. Die Wurzel des Stiefmütterchens ist einjährig.

L. (Zwei abgeschnittene Wurzeln vorzeigend.) Welche von diesen beiden Wurzeln gehört dem wohlriechenden Veilchen, welche dem Stiefmütterchen an?

Sch. Die Wurzel, welche Sie in der rechten Hand halten, ist vom Stiefmütterchen.

L. Woran erkennt ihr sie?

Sch. Sie ist kleiner und schlanker, als die des wohlriechenden Veilchens und hat oben weder Schuppen noch Narben.

L. Jetzt wollen wir die Stengel betrachten!

Sch. Das wohlriechende Veilchen hat keinen Stengel.

L. Wie nennt man denn die stengelartigen Theile, welche hier neben den Blättern aus dem obern Theile der Wurzel hervorkommen?

Sch. Die heißen Ausläufer (Sprossen).

L. Wie nennt man den kurzen Stengel, welcher die Blüthe trägt?

Sch. Das ist der Blüthenstiel.

L. Hat das Stiefmütterchen auch Blüthenstiele?

Sch. O ja.

L. Zeigt mir alle einen Blüthenstiel am Stiefmütterchen!

Sch. Hier, hier.

L. Wo entspringen denn die Blüthenstiele beim Stiefmütterchen?

Sch. Sie entspringen aus den Blattwinkeln.

L. Wo entspringen aber die des wohlriechenden Veilchens?

Sch. Unmittelbar aus der Wurzel.

L. Wer findet eine Aehnlichkeit zwischen beiden Blüthenstielen?

Sch. Sie sind beide ziemlich gleich lang, vierkantig, haben über der Mitte zwei kleine Deckblättchen.

L. Wer will jetzt den Stengel des Stiefmütterchens beschreiben?

R. Der Stengel ist krautartig, beinahe eine Spanne lang, aufrecht, ästig (Z.: der Stengel an meinem Stiefmütterchen ist einfach; R. überzeugt sich davon und fährt fort) also: einfach oder ästig, dreikantig, beblättert und mit ganz kurzen, angedrückten Härchen bedeckt.

L. Sind die Kanten und Flächen des Stengels alle drei einander gleich?

Sch. Zwei Kanten sind geschärfter, als die dritte und die zwischen ihnen liegende Fläche ist etwas hohlkehlig, während die andern beiden mehr eben sind.

L. Jetzt laßt uns zur Betrachtung der Blätter übergehen! Wer kann angeben, worin die Blätter beider Pflanzen übereinstimmen?

Sch. Bei beiden Pflanzen sind die Blätter gestielt und der Rand der Scheibe ist gekerbt.

L. Wer findet Unterschiede zwischen den Blättern beider Pflanzen?

R. Beim wohlriechenden Veilchen kommen alle Blätter aus der Wurzel. Z. Beim wohlriechenden Veilchen sind die Blätter herzförmig, beim Stiefmütterchen eirund; nur die untersten sind am Grunde etwas herzförmig eingeschnitten. R. Beim Stiefmütterchen ist der Rand etwas gröber und flacher gekerbt, als beim wohlriechenden Veilchen.

L. Wer von euch weiß, wie man die Blätter nennt, welche beim Stiefmütterchen neben dem Grunde des Blattstiels auf beiden Seiten sitzen?

Sch. Das sind gewiß Nebenblätter.

L. Richtig. Wer weiß noch von den im vorigen Jahre durchgenommenen Pflanzen einige zu nennen, die auch Nebenblätter haben?

Sch. Die Hundsrose, die Erdbeere, der Odermennig, die Wiesen-Platterbse, die Sumpf-Spierstaude, der Wiesen-Storchschnabel.

L. Sehet einmal genau zu, ob das wohlriechende Veilchen vielleicht auch Nebenblätter hat!

Sch. O ja, sie sitzen aber oben an der Wurzel.

L. Sind sie ebenso gestaltet, wie beim Stiefmütterchen?

Sch. Nein, sie sind lanzettlich, zugespitzt und ganz fein gezähnelt, während die des Stiefmütterchens fiederspaltig sind und einen großen, gekerbten Mittellappen haben, der beinahe wie das eigentliche Blatt aussieht.

L. Betrachtet nun den Kelch! Aus wie viel Blättern besteht er bei beiden Pflanzen?

Sch. Beide haben einen fünfblättrigen Kelch.

L. Bemerkt ihr nicht am Grunde der Kelche etwas sehr Auffallendes?

Sch. Die Kelchblättchen haben am Grunde noch Anhängsel, sind gewissermaßen rückwärts verlängert.

L. Richtig. Kennt Jemand noch eine Pflanze mit solcher Kelchbildung?

Sch. Nein.

L. Diese Bildung kommt nur bei den Veilchen vor.

Bemerkt Jemand einen Unterschied zwischen den Kelchblättchen des wohlriechenden Veilchens und des Stiefmütterchens?

Sch. Beim wohlriechenden Veilchen sind die Kelchblättchen oben stumpf, beim Stiefmütterchen lanzettlich und spitz.

L. Nun wollen wir die Blumenkrone besehen! Wer findet Etwas auf, was eben so gut auf die Blumenkrone des wohlriechenden Veilchens, als auf die des Stiefmütterchens paßt?

Sch. Bei beiden ist die Blumenkrone unregelmäßig und fünfblättrig und das größte Blatt am Grunde in einen Sporn verlängert.

L. Wer weiß von den im vorigen Jahre durchgenommenen Pflanzen einige zu nennen, deren Blumenkrone ebenfalls einen Sporn hat?

Sch. Der Rittersporn und das Leinkraut.

L. Wodurch unterscheiden sich die Blumen des wohlriechenden Veilchens von denen des Stiefmütterchens?

Sch. Die Blumen des wohlriechenden Veilchens sind blau oder röthlichblau, mit dunkleren Adern durchzogen, die des Stiefmütterchens blau, etwas sammetartig schillernd, das gespornte Blatt ist am Grunde gelb und hat sieben schwarzviolette Linien, die Blättchen neben dem gespornten haben auf dem etwas bleicheren Grunde drei solche Linien.

L. Die Blumen des Stiefmütterchens sind nicht immer so gefärbt, wie an den vorliegenden Exemplaren; wir wollen im Sommer auf unsern Spaziergängen darauf achten. Zur nächsten Naturgeschichtsstunde bringe Jeder einige Stiefmütterchenblumen mit, die in der Färbung von einander abweichen. Sehet auch zu, ob ihr wohlriechende Veilchen mit weißen oder rothen Blumen finden könnt.

Untersucht jetzt die Staubgefäße!

N. In jeder Blume sind 5 Staubgefäße. B. Die Kölbchen sind gelb. R. Die Kölbchen neigen sich oben alle 5 zusammen und bilden fast einen Kegel. Z. Die Kölbchen hangen mit den Rändern etwas zusammen. W. Die Staubfäden sind kurz.

L. Reißt einmal das gespornte Blumenblatt behutsam ab, ohne die Staubgefäße zu beschädigen! Was bemerkt ihr?

Sch. Die beiden dem Sporn zugekehrten Staubgefäße sind in einen hornförmigen Fortsatz verlängert.

L. Löset die Staubgefäße so ab, daß der Stempel frei wird! N., beschreibe ihn!

N. Der Fruchtansatz ist bei beiden eiförmig, der Griffel gebogen und nach oben verdickt. Beim wohlriechenden Veilchen ist die Narbe schnabelförmig abwärts gebogen, beim Stiefmütterchen groß und beckenförmig ausgehöhlt.

L. Betrachtet endlich die Frucht! Wie nennt man Früchte dieser Art?

Sch. Kapseln.

L. Haben die Kapseln beider Pflanzen Aehnlichkeit mit einander?

Sch. Bei beiden sind die Kapseln stumpf, dreikantig,

dreiklappig, einfächerig; die Samen sind an einen auf der Mitte der Klappen hinziehenden Samenträger befestigt. —

L. So hätten wir nun beide Pflanzen in allen ihren Theilen mit einander verglichen. Sind beide einander ähnlich, oder nicht?

Sch. Sie sind sich beide sehr ähnlich.

In welchen Theilen stimmen sie am meisten und auffallendsten überein?

Sch. In der Blüthe und Frucht.

L. Wer kann das Uebereinstimmende beider Pflanzen in der Blüthe und Frucht noch einmal angeben?

Sch. Beide haben einen fünfblättrigen Kelch, dessen Blättchen am Grunde in Anhängsel verlängert sind, eine unregelmäßige, fünfblättrige Blume, deren größtes Blatt gespornt ist, fünf Staubgefäße mit zusammengeneigten, etwas zusammenhangenden Kölbchen, von denen die beiden untern an der Seite in ein verlängertes hornförmiges Ende ausgehen, einen Stempel und eine dreiklappige, einfächerige Kapsel, auf deren Klappen sich der Samenträger in der Mitte hinzieht.

L. Pflanzen, welche in den wesentlichen Theilen der Blüthe und Frucht übereinstimmen, wie diese beide, bilden eine Gattung und erhalten einen gemeinschaftlichen Gattungsnamen. Der Gattungsname für diese beide Pflanzen heißt Veilchen. Das Stiefmütterchen ist also eben so gut ein Veilchen, wie das wohlriechende Veilchen. Da sich aber beide Veilchen recht gut von einander unterscheiden lassen, so hat auch jedes derselben einen besondern Namen. Dies hier heißt, wie ihr schon wißt, das wohlriechende Veilchen, das Stiefmütterchen hat, wegen der Farben seiner Blumenkrone, den Namen dreifarbiges Veilchen erhalten. Solche Pflanzen, die zu einer Gattung gehören, aber sich noch durch einige Merkmale von einander unterscheiden lassen, nennt man Arten. Das wohlriechende und dreifarbige Veilchen sind also zwei Veilchen-Arten. Die Merkmale, woran man eine Art erkennt, nennt man Art-Kennzeichen, diejenigen dagegen, welche eine Pflanze haben muß, um mit einer oder mehreren andern zu einer Gattung gezählt werden zu können, heißen Gattungs-Kennzeichen. Die Kennzeichen der Gattung Veilchen sind vorhin angegeben worden; jetzt

wollen wir einmal die der Arten aufsuchen. Der größern Deutlichkeit halber wollen wir es schriftlich thun. Theile zu diesem Behufe jeder eine Seite seiner Schiefertafel durch einen geraden Strich in zwei gleiche Theile. Die linke Hälfte wollen wir für die Kennzeichen des wohlriechenden, die rechte für des dreifarbigen Veilchens bestimmen. Ich werde Alles an die Wandtafel schreiben, was ihr auf eure Schiefertafeln schreibt. Als Ueberschrift soll für diese Arbeit links der Name des wohlriechenden, rechts der des dreifarbigen Veilchens gestellt werden. Noch einmal bemerke ich, daß die Kennzeichen, welche beide Veilchen gemeinsam haben, jetzt wegbleiben.

Wir wollen bei der Wurzel anfangen. Wodurch unterscheiden sich beide Wurzeln?

Sch. Die Wurzel des wohlriechenden Veilchens ist ausdauernd, ziemlich stark, oben mit Schuppen und Narben versehen, die des Stiefmütterchens einjährig, schlank, ohne Schuppen und Narben.

L. Schreibt das, was jetzt von der Wurzel des wohlriechenden Veilchens ausgesagt worden ist, in die linke Rubrik der Tafel, das von der andern in die rechte. Beginnt jeden Satz mit den Worten: „Die Wurzel ist".

Was für ein Theil findet sich beim wohlriechenden Veilchen, den das dreifarbige nicht hat?

Sch. Ausläufer.

L. Schreibt in die linke Rubrik: „Die Wurzel treibt Ausläufer", in die rechte: „Die Wurzel treibt keine Ausläufer."

Was für ein Theil findet sich dagegen beim dreifarbigen Veilchen, der dem wohlriechenden abgeht?

Sch. Das dreifarbige Veilchen hat einen Stengel, das wohlriechende ist stengellos.

L. Schreibet dies ebenfalls auf! — Nun schreibt die unterscheidenden Merkmale der Blätter, Nebenblätter und dann die der Blüthe auf!

Die Kinder werden bei rechter Leitung etwa Folgendes auf ihren Tafeln haben:

Digitized by Google

Das wohlriech. Veilchen.	Das dreifarbige Veilchen.
Die Wurzel ist ausdauernd, ziemlich stark, oben mit Schuppen und Narben versehen.	Die Wurzel ist einjährig, schlank, ohne Schuppen und Narben.
Die Wurzel treibt Ausläufer.	Die Wurzel treibt keine Ausläufer.
Stengellos.	Stengel vorhanden.
Die Blätter sind alle wurzelständig, herzförmig und gekerbt.	Die Blätter sind stengelständig, eiförmig, grob und flach, gekerbt, die untersten etwas herzförmig.
Die Nebenblätter sind lanzettförmig, zugespitzt, ganz fein gezähnt.	Die Nebenblätter sind fiederspaltig, der Mittellappen ist groß, eiförmig, gekerbt.
Die Kelchblättchen sind oben stumpf.	Die Kelchblättchen sind lanzettlich und spitz.
Die Blumenkrone ist blau oder röthlich, mit dunkleren Adern durchzogen.	Die Blumenkrone ist blau, sammetartig schillernd; das gespornte Blatt ist am Grunde gelb und hat 7 schwarzviolette Linien; die Blättchen neben dem gespornten haben auf etwas bleicherem Grunde 3 solche Linien. Die Blumen sind zuweilen auch anders gefärbt.

L. Welche von den hier aufgeschriebenen Merkmalen beider Arten sind der Veränderung unterworfen (finden sich nicht bei allen Exemplaren einer Art auf gleiche Weise)?

Sch. Die Farbe der Blume.

L. Wir wollen deshalb beim Aufstellen der Artkennzeichen die Farbe der Blume nicht berücksichtigen. Wer ist nun im Stande, die Kennzeichen, wodurch beide Arten sich von einander unterscheiden, anzugeben?

Sch. Das wohlriechende Veilchen hat eine ausdauernde, ziemlich starke, oben mit Schuppen und Narben besetzte Wurzel, treibt Ausläufer, ist stengellos, besitzt herzförmige, gekerbte Wurzelblätter, lanzettförmige, zugespitzte, fein gezähnte Nebenblätter und stumpfe Kelchblättchen. Das dreifarbige Veilchen

hat eine ein- oder zweijährige, schlanke Wurzel, einen beblätterten Stengel, eirunde, grob und flach gekerbte Blätter, fiederspaltige Nebenblätter mit großem Mittellappen und lanzettliche, spitze Kelchblättchen.

L. Wie nennt man diese Kennzeichen, welche jetzt von beiden Veilchen sind angegeben worden?

Sch. Art-Kennzeichen.

L. Warum nennt man sie so?

Sch. Weil sie allen Pflanzen zukommen, welche zu diesen Arten gehören.

L. Wer kann jetzt noch einmal die Gattungs-Kennzeichen angeben?

Sch. (es geschieht, wie oben.)

L. Warum nennt man diese Kennzeichen Gattungs-Kennzeichen?

Sch. Weil sie der ganzen Gattung zukommen.

L. Möchtet ihr wohl die Schlüsselblume auch zur Gattung Veilchen rechnen?

Sch. Nein.

L. Warum nicht? Sie hat ja auch fünf Staubgefäße, einen Stempel und eine Kapsel.

Sch. Sie hat aber einen einblättrigen Kelch, eine einblättrige Blume, und ihre Kapsel springt an der Spitze mit 10 Zähnen auf. Der Samenträger sitzt auch nicht auf der Mitte der Kapsel-Klappen, sondern steht frei in der Mitte.

L. Wann würdet ihr also nur eine Pflanze zu der Gattung Veilchen rechnen?

Sch. Wenn sie alle vorhin angegebenen Merkmale hätte.

L. Zum Schluß unserer heutigen Unterredung möget ihr nun noch merken, daß beide Veilchen Arzneikräfte besitzen, also nicht bloß zu den schönen, sondern auch zu den nützlichen Pflanzen gehören.

Zur nächsten Naturgeschichtsstunde zeichne Jeder in das für den Naturgeschichtsunterricht bestimmte Buch ein Blatt vom wohlriechenden und dreifarbigen Veilchen! —

Dritter Kursus.
(Kinder von 12 bis 14 Jahren.)

Familie Lilienblümler, Liliaceae.

Gattungen:

Lilie, Tulpe, Zeitlose, Schneeglöckchen, Kaiserkrone, Lauch, Narcisse, Milchstern.

(Von diesen Gattungen sind die vier ersten bereits im ersten und zweiten Kursus [s. meinen Leitfaden] vorgekommen, die fünf folgenden aber den Kindern noch unbekannt. Aus allen Gattungen werden entweder frische, oder, wo das nicht möglich ist, gut getrocknete, auf weißem Aktenpapiere befestigte Exemplare und reife Früchte vorgelegt.)

L. Wir wollen jetzt die vorliegenden Pflanzen mit einander vergleichen. Mehrere derselben sind euch bereits bekannt, die übrigen will ich euch benennen. (Es geschieht.) Zuerst wollen wir vorzüglich die Merkmale aufsuchen, welche allen Gattungen zukommen. Was für Wurzeln haben sie alle?

Sch. Sie haben sämmtlich Zwiebeln und am Grunde derselben Fasern.

L. Von welcher Beschaffenheit sind die Stengel?

Sch. Die Stengel sind bei allen krautartig, einfach, rund und glatt, bei den meisten blattlos.

L. Betrachtet jetzt die Blätter! Worin besteht die Aehnlichkeit?

Sch. Die Blätter sind meistens wurzelständig, sämmtlich einfach, ganzrandig und mit gleichlaufenden, nach der Spitze sich hinziehenden Nerven durchzogen.

L. Bei welchen Gattungen werden die Blüthen vor dem Aufblühen von einer Scheide umgeben?

Sch. Bei der Narcisse, dem Schneeglöckchen, dem Lauch und Milchstern.

L. Was ist an den Blüthen der vorliegenden Pflanzen vorzüglich bemerkenswerth und auffallend?

Sch. Sie haben alle nur eine einfache Blüthenhülle.

L. Wer will die Blüthenhülle der Lilien beschreiben?

N. Die Lilien haben eine große, regelmäßige, unterständige, sechsblättrige Blüthenhülle, deren Blättchen am untern Theile inwendig mit einem rinnig-röhrigen Honigbehälter versehen sind.

L. D., beschreibe du die Blüthenhülle der Tulpen!

D. Die Blüthenhülle der Tulpen ist groß, regelmäßig, unterständig, sechsblättrig, glockenförmig.

L. F., beschreibe die Blüthenhülle der Zeitlosen!

F. Die Zeitlose hat eine trichterige Blüthenhülle mit langer Röhre und sechstheiligem Saume.

L. G. soll uns die Blüthenhülle des Schneeglöckchens beschreiben!

G. Das Schneeglöckchen hat eine regelmäßige, oberständige, sechstheilige Blüthenhülle. Die drei äußern Blättchen sind eirund, die drei innern umgekehrt-herzförmig.

L. Die Blüthenhüllen der andern vier Gattungen sollen die ersten vier Schüler beschreiben!

A. Die Blüthenhülle der Kaiserkrone ist regelmäßig, unterständig, sechsblättrig, glockenförmig; die Blättchen haben am untern Theile auf der innern Seite eine offene Saftgrube.

B. Die Blüthenhülle des Lauchs ist nicht so groß und schön, wie bei den andern Gattungen. Sie ist regelmäßig, unterständig, sechsblättrig und bald glockig, bald offen.

D. Die Narcissen haben regelmäßige, oberständige, tellerförmige Blüthenhüllen mit walzenförmiger Röhre und flachem, sechstheiligem Saume.

E. Die Blüthenhüllen des Milchsterns sind regelmäßig, unterständig, sechsblättrig, meist von der Mitte an ausgebreitet und fallen nicht ab.

L. Wer kann jetzt angeben, worin alle Blüthenhüllen dieser Pflanzen übereinstimmen?

Sch. Alle sind regelmäßig und bestehen aus sechs Abschnitten (Blättchen oder Theilen).

L. Wie viele Staubgefäße haben die Blüthen?

Sch. Sechs.

L. Wie viel Stempel?

Sch. Einen.

L. Was für Früchte haben alle?

Sch. Alle haben dreiklappige, dreifächerige Kapseln mit meist flachen Samen.

L. Aus dieser Vergleichung geht hinreichend hervor, daß die vorliegenden Pflanzen nahe mit einander verwandt sind. Wer kann ihre gemeinsamen Merkmale jetzt im Zusammenhange angeben?

N. Alle diese Pflanzen haben eine Zwiebel mit Fasern am Grunde, einen krautartigen, einfachen, runden, glatten, meist blattlosen Stengel, einfache, ganzrandige Blätter mit parallelen, nach der Spitze hinziehenden Nerven, eine einfache, regelmäßige, in sechs Abschnitte zerfallende, meist schön gefärbte Blüthenhülle, sechs Staubgefäße, einen Stempel und eine dreiklappige, dreifächerige Kapsel mit meist flachen Samen.

L. Gattungen, die so große Uebereinstimmung in den meisten Theilen zeigen, wie die vorliegenden, nennt man natürliche Familien und gibt ihnen einen gemeinschaftlichen Familiennamen. Diese natürliche Familien nennt man nach einer ihrer schönsten Gattungen: Lilienblümler. Die gemeinsamen Merkmale nennt man Familien-Kennzeichen oder Familiencharakter.

Jetzt wollen wir einmal versuchen, von jeder Gattung der Lilienblümler ein oder mehrere Merkmale aufzusuchen, wodurch sie sich von allen übrigen unterscheidet. Wer kann ein solches Merkmal von der Gattung Lilie angeben?

Sch. Die Lilien haben am Grunde der Blüthenhüllblätter auf der innern Seite ein rinnig-röhriges Honiggefäß.

L. Haben die übrigen Gattungen auch Honiggefäße?

Sch. Nur bei den Kaiserkronen kommen noch deutliche Honiggefäße vor; beim Schneeglöckchen kann man vielleicht die grünen Streifen der drei innern Blättchen dafür halten.

L. Wie sind die Honiggefäße bei den Kaiserkronen beschaffen?

Sch. Es sind offene Gruben am Grunde der Blüthenhüllblätter.

L. Wer findet ein unterscheidendes Merkmal bei den Tulpen?

Sch. Den Tulpen fehlt durchgängig der Griffel.

L. Wer findet unterscheidende Merkmale bei den andern Gattungen?

A. Die Zeitlose hat drei Griffel.

B. Das Schneeglöckchen hat eine oberständige Blüthenhülle, deren drei inneren Blättchen oben stets herzförmig eingeschnitten sind.

L. Bei welcher Gattung ist die Blüthenhülle noch oberständig?

Sch. Bei den Narcissen.

L. Wodurch unterscheiden sich die Narcissen von dem Schneeglöckchen?

Sch. Die Narcissen haben eine walzenförmige Blüthenhüllenröhre mit flachem Saume.

L. Wodurch unterscheiden sich nun noch die Gattungen Lauch und Milchstern von den übrigen Gattungen?

Sch. Beim Milchstern ist die Blüthenhülle bleibend, beim Lauch sind die Samen stets kantig.

L. Jetzt wollen wir einmal versuchen, eine tabellarische Uebersicht von diesen Gattungen zu entwerfen, um sie desto genauer unterscheiden zu können.

Nennt zuerst die Namen aller Gattungen, die keine Blüthenscheide haben!

Sch. Lilie, Kaiserkrone, Tulpe, Zeitlose.

L. Schreibt diese Namen auf! — Schreibt nun auch die Namen der Gattungen auf, welche eine Blüthenscheide oder Blüthenhülle haben!

Sch. Schneeglöckchen, Narcisse, Lauch, Milchstern.

L. In wie viel Gruppen lassen sich die Gattungen der Lilienblümler nach diesem Merkmal bringen?

Sch. In zwei: in solche mit und in solche ohne Blüthenscheide.

L. Macht oben in die linke Ecke eurer Schiefertafel eine römische Eins und schreibt dahinter: „Blüthen mit einer Scheide oder Hülle versehen.“ Tiefer unten, etwa in der Mitte der Tafel, stellt eine römische Zwei senkrecht unter die Eins und schreibt dahinter: „Blüthen ohne Scheide.“

Jetzt wollen wir die Gattungen unterscheiden, welche zu jeder dieser Gruppen gehören. Wir beginnen mit denen der

ersten Gruppe. Wer findet ein Merkmal an diesen Gattungen auf, wonach sie sich wieder in zwei Gruppen bringen lassen?

Sch. Nach der Stellung der Blüthenhülle zum Fruchtknoten lassen sie sich in zwei Gruppen bringen, nämlich in solche mit oberständiger und in solche mit unterständiger Blüthenhülle.

L. Welche Gattungen haben eine oberständige, welche eine unterständige Blüthenhülle?

Sch. Schneeglöckchen und Narcisse haben eine oberständige, Lauch und Milchstern eine unterständige Blüthenhülle.

L. Macht unter der I, etwas rechts eingerückt, ein großes lateinisches A, etwas tiefer unten ein B; hinter A schreibt: „Blüthenhülle oberständig", hinter B: „Blüthenhülle unterständig."

Durch welches Merkmal unterscheiden sich die beiden Gattungen mit oberständiger Blüthenhülle leicht?

Sch. Die Gattung Narcisse hat eine lange Blüthenröhre, die Gattung Schneeglöckchen nicht.

L. Setzt unter A, etwas rechts eingerückt, eine arabische Eins und etwas tiefer, senkrecht darunter, eine Zwei. Hinter die Eins schreibt die Worte: „Blüthenröhre lang", hinter die Zwei: „Blüthenröhre fehlt." Dies Merkmal unterscheidet beide Gattungen hinreichend, weshalb ihr die Gattungsnamen dahinter schreiben könnt.

Versucht nun, die Gattungen, welche zur Abtheilung B gehören, auf ähnliche Weise zu unterscheiden! — Versucht dasselbe mit der II. Gruppe!

L. N., schreibe die Uebersicht, welche du angefertigt hast, an die Wandtafel!

N. schreibt:

Tabellarische Uebersicht der Gattungen der Lilienblümler.

I. Blüthen mit einer Scheide oder Hülle versehen.
  A. Blüthenhülle oberständig.
    1. Blüthenröhre lang: Narcisse.
    2. Blüthenröhre fehlt: Schneeglöckchen.

B. Blüthenhülle unterständig.
1. Staubgefäße auf dem Grunde der Blättchen der Blüthenhülle eingesetzt; Samen kantig: Lauch.
2. Staubgefäße auf dem Blüthenboden eingesetzt; Samen rund: Milchstern.

II. Blüthen ohne Scheide.
A. Blüthenhülle sechsblättrig.
1. Honigbehälter vorhanden.
a. Honigbehälter röhrenförmig: Lilie.
b. Honigbehälter grubig: Kaiserkrone.
2. Honigbehälter fehlt: Tulpe.
B. Blüthenhülle sechstheilig: Zeitlose.

L. Erkläre nun diese Uebersicht mündlich.

Sch. Die Gattungen der Lilienblümler lassen sich in zwei Gruppen bringen: in solche mit, in solche ohne Blüthenscheide. Zu der Gruppe, welche sich durch eine Blüthenscheide auszeichnet, gehören die Gattungen Narcisse, Schneeglöckchen, Lauch und Milchstern; zu der Gruppe ohne Blüthenscheide die Gattungen Lilie, Kaiserkrone, Tulpe, Zeitlose. Die Gattungen, welche eine Blüthenscheide haben, lassen sich wieder in zwei Abtheilungen bringen: in solche mit oberständiger und solche mit unterständiger Blüthenhülle. Narcisse und Schneeglöckchen haben oberständige, Lauch und Milchstern unterständige Blüthenhüllen. Die Gattung Narcisse unterscheidet sich von der Gattung Schneeglöckchen durch die lange Blüthenröhre und andere Merkmale. Die beiden Gattungen mit unterständiger Blüthenhülle lassen sich sowohl durch die Einfügung der Staubgefäße, als auch durch die Samen leicht unterscheiden: beim Lauch stehen die Staubgefäße auf dem Grunde der Blättchen der Blüthenhülle, und die Samen sind kantig; bei dem Milchstern sind die Staubgefäße dem Blüthenboden eingefügt, die Samen rund. Die Gattungen ohne Blüthenscheide lassen sich nach der Beschaffenheit der Blüthenhülle in zwei Abtheilungen bringen: bei drei Gattungen, nämlich bei der Lilie, Kaiserkrone und Tulpe ist die Blülhenhülle sechsblättrig, bei der vierten, der Zeitlose, sechstheilig. Die Gattung Tulpe läßt sich durch den Mangel der Honiggefäße und des Griffels unterscheiden, die Gattung

Kaiserkrone durch die Honiggruben, die Gattung Lilie durch die Honigröhren, auch durch die Gestalt der Blüthenhülle. Man könnte die Gattungen ohne Blüthenscheide auch nach dem Vorhandensein und der Abwesenheit der Honiggefäße in zwei Abtheilungen bringen; die Gattungen Lilie und Kaiserkrone bildeten dann die eine, die Gattung Tulpe und Zeitlose die andere Abtheilung.

Anmerkung. Zum Schluß dieser Uebung wird nun noch das Wichtigste über Nutzen und Schaden der einzelnen Arten hinzugefügt, was hier der Raumersparniß halber weggelassen wird. Erlauben es die Umstände, aus umfangsreichen Gattungen eine größere Anzahl Arten durchzunehmen, so werden diese auf dieselbe Weise behandelt, wie hier die Gattungen, d. h. sie werden zuerst untereinander verglichen und dann übersichtlich (schriftlich) zusammengestellt.

L. Zergliedert und zeichnet zu Hause aus jeder durchgenommenen Gattung eine Blüthe! Die zergliederten Blüthen preßt zwischen Druckpapier in einem dicken Buche und befestigt sie neben einander in euren für die Naturgeschichte bestimmten Büchern! —

Diese Beispiele werden hoffentlich genügen, um meine oben ausgesprochene Behauptung zu beweisen, und ich unterlasse deshalb die Mittheilung von Unterredungen über Thiere und Mineralien und den übrigen in meinem dritten Kursus vorkommenden Klassifikations-Uebungen.

V.

Beurtheilungen und Anzeigen.

Atlasse und Landkarten.

1. Schulatlas der neuern Erdkunde, für Gymnasien und Bürgerschulen. Nach den Forderungen einer wissenschaftlichen Methode des geographischen Unterrichts bearbeitet und zusammengestellt von Dr. K. Vogel, Director der Bürgerschulen zu Leipzig rc. 2te Lieferung. Leipzig, bei Hinrichs, 1837. (20 Sgr.)

Wie die erste Lieferung, besteht auch diese zweite aus sieben Blättern, welche die Hauptländer Europa's zur Anschauung bringen. Auf ihnen wird die Verbindung der Geographie mit der Geschichte angestrebt. Während auf den Randzeichnungen der Karten der ersten Lieferung das naturhistorische Princip vorherrschte, um dadurch Elemente für die physikalische Erdkunde zu gewinnen, so bieten die vorliegenden mehr Momente der Entwickelung des Menschenlebens, um der politischen Geographie eine feste Grundlage zu geben. Dort trat Naturwerk, hier tritt Menschenwerk neben das geographische Bild.

Um dem, der diese Karten noch nicht kennt, eine Vorstellung zu geben, gehen wir in eine kurze Beschreibung der ersten der vorliegenden sieben Karten, Deutschlands, ein. Das Bild des Landes hat die Größe eines kleinen Schulatlas-Formates. Sie ist sauber gezeichnet, Gebirge und Flüsse treten deutlich hervor, und sie erfüllt ihren Zweck, ein allgemeines Bild des Vaterlandes zu liefern. Das Auszeichnende sind die Randzeichnungen. Auf der untern Seite sehen wir Stamm und Zweige einer deutschen Eiche,

zwischen denselben Theile einer Stadt und einer Burg, einen ackernden Landmann und eine ruhende Heerde. Dazwischen vier Figuren, drei männliche und eine weibliche, welche die Symbole der Wissenschaft, Religiosität, Tapferkeit und Kunst an sich tragen. In der Ecke zur Rechten präsentirt sich der Stephansdom, zur Linken der Römer in Frankfurt a. M. Auf jeder der übrigen drei Seiten stehen zwei Büsten, oben Karl der Große und Heinrich der Erste, links Conrad der II. und Rudolph von Habsburg, rechts Friedrich I. und Franz II., der letzte Kaiser des heiligen deutschen Reichs. Die dazwischen befindlichen 6 Wappen repräsentiren die Hauptstaaten Deutschlands: Oestreich, Preußen, Baiern, Würtemberg, Sachsen und Hannover. Dazwischen befinden sich kleine Tafeln, theils mit Jahreszahlen als ersten Haltpunkten denkwürdiger Begebenheiten, theils mit den Namen großer deutscher Männer versehen, wie sie nach ihren Bestrebungen und Leistungen zusammengehören: Helden, Wissenschafter, Künstler, Entdecker, Klassiker u. s. w. Alle Theile sind in sinniger Weise durch Baumzweige mit einander verbunden. Damit der Lehrer und Schüler in der Bedeutung der Zeichnungen nicht irre, gehet den Karten eine Erklärung der Randzeichnungen vorher.

In solcher Weise verschwindet die Leblosigkeit und Trockenheit der ehemaligen Behandlung der Geographie, der Erdboden erscheint als der Träger alles Lebens und Wirkens auf der Erde, und die Erdkunde wird nach den Forderungen Herbart's eine associirende Wissenschaft. Ein wirklicher Fortschritt, allgemein beachtenswerth!

---

2. Krümmer's Wand- und Handkarten.

Diese Karten gehören zu dem Vorzüglichsten, was in dieser Art für Schulen geleistet worden ist. Nicht nur Männer wie Guts-Muths, Volger und Blanc, sondern auch unser Ministerium selbst hat dies anerkannt, wie eine öffentliche Empfehlung dieser Karten von Seiten des-

selben bezeugt. Sie zeichnen sich durch richtige Zeichnung und guten Druck, durch die Lieferung eines in großen und starken Zügen hervortretenden geographischen Bildes von Naturgränzen, Gebirgszügen und Flußgebieten, endlich durch äußerste Wohlfeilheit aus. Durch die Verbindung der Wand- und Handkarten entsteht derselbe Vortheil wie durch den vereinigten Gebrauch einer Wand- und Handfibel. Wir glauben daher vielen Lesern einen Dienst zu erweisen, wenn wir sie auf die einzelnen Lieferungen aufmerksam machen, damit sie, je nach ihrem eigenen oder dem Bedürfniß ihrer Schulen auswählen können.

A. Krümmer's Wandkarten:

1) Für den ersten Unterricht:

Planigloben 2 Blatt 12 gGr.
Netz zum Nachzeichnen derselben à Blatt 4 gGr.
Europa; Asien; Afrika; Nord-Amerika; Süd-Amerika; jede (in 4 royal Blatt) kostet 16 gGr.
Australien 3 Blatt 14 gGr.

2) Für den zweiten Unterricht:

Deutschland (mit Rücksicht auf Weltgeschichte) 4 Blatt 16 gGr.
Spanien (und Portugal); Frankreich; Italien; Niederlande (und Belgien); Preußen; England (Schottland und Irland); Oestreich; Rußland; Schweden (und Norwegen); europ. Türkei; jede (in 4 royal Blatt) kostet 14 gGr.

B. Krümmer's Handkarten für Schüler:

1) Für den ersten Unterricht:

Europa, Asien, Afrika, Nord-Amerika, Süd-Amerika, jede à 5 gGr.

2) Für den zweiten Unterricht:

Deutschland Nr. 1. à 5 gGr. Deutschland Nr. 2, Dänemark, England, Frankreich, Niederlande, Preußen, Oestreich, Rußland, Schweden (und Norwegen), Schweiz, Spanien (und Portugal), europ. Türkei, jede à 4 gGr.

Supplement-Heft, zur deutlichen Veranschaulichung beim Gebrauch der betreffenden Wand- und Handkarten in Schulen von Krümmer, enthaltend:

Specialkärtchen von Berlin, Königsberg in Pr., Hamburg, Paris, Neapel, Rom, Portsmouth, St. Petersburg, Konstantinopel, und Jerusalem, mit ihren Umgebungen, so wie der Kordilleren, Isle de Leon, der canarischen Inseln und des Nil-Delta. Preis des Heftes 12 gGr.

Wer für specielleren Unterricht vorzügliche Schulkarten begehrt ,dem sind folgende zu empfehlen:

Hälsig, große Wandkarten der östlichen und westlichen Halbkugel der Erde für Schulen, jede in 12 groß royal Blatt, colorirt, zweite Auflage. (2 Thlr.)

Ferner:

Desselben Wandkarte von Deutschland und Preußen für Schulen, ebenfalls 12 col. royal Blatt, zweite Auflage. (2 Thlr.)

Herr Oberlehrer Scholz, der diese zweite Auflage besorgt, hat auch einen Commentar für Schüler dazu bearbeitet, zwei Hefte. (1 Thlr. 4 gGr.)

Dann

J. C. F. Scholz, große Wandkarte von Europa für Schulen, 12 colorirte royal Blatt. (2 Thlr.)

Mehr Karten als zwei Planiglobien, eine Wandkarte von Europa und eine von Deutschland und Preußen hat keine Elementarschule nöthig. Allenfalls ist noch eine von Palästina beizufügen, etwa die von Ernst, 9 groß royal Blatt, colorirt, zweite Aufl., 1 Thlr. 10 Sgr., Breslau, bei Hentze, bei dem auch obige Karten von Krümmer erschienen sind.

---

3. Keller's Wandkarte von Europa, Zürich, 1837.

Sie besteht aus 6 Blättern größten Formates und liefert von Europa, seinen Ländern und Umgebungen das schönste Bild, das wir bis dahin gesehen haben. Ihr Verhältniß zu den ähnlichen Karten von Krümmer und Hälsig ist dieses:

Letztere enthalten das Wesentlichste für Volksschulen, in großen, starken Charakteren, in weiter Entfernung sichtbar, die von Keller enthält außerdem mehr Einzelheiten, in weniger starken Zügen, aber vollkommen deutlich, mit Uebergehung alles weniger wichtigen Details, und in der elegantesten Darstellung und Färbung. Mit wahrem Vergnügen verweilt das Auge auf dem europäischen Boden, indem es durch die herrliche Darstellung, auf die leichteste Art von der Welt, durch bloßes aufmerksames Betrachten eine Ansicht von den Gebirgen, Fluß- und Ländergebieten und deren innerer Structur gewinnt. Eben so dringend als die Krümmer'schen Karten für gewöhnliche Volks- oder untere Klassen der Schulen, müssen wir die Keller-sche für einen zweiten Cursus oder für höhere Schulen überhaupt empfehlen. So weit unsere Kenntniß reicht, steht sie unübertroffen da.

---

4. Wandkarte der Provinz Brandenburg nach der neuesten Kreiseintheilung, entworfen und gezeichnet von A. Stubba, Lehrer am Seminar in Bunzlau. Potsdam, bei Witte, 1836.

Diese Karte ist eine Wandkarte für Schulen. Sie besteht aus 4 Blättern, kostet nur 20 Sgr. Sie kann andern Lehrern, die von andern Provinzen eine Schulkarte zum Selbstgebrauch anfertigen oder auch herausgeben wollen, als Muster empfohlen werden. Die Regierung in Potsdam hat dieses öffentlich anerkannt.

---

5. Topographische Karte des Regierungsbezirks Düsseldorf, entworfen und ausgeführt von W. Werner, herausgegeben von Grube. Crefeld, Funke'sche Buchhandlung, 1837. (4 Thlr.)

Diese Karte besteht aus 6 Blättern des größten Formats. Sie leistet Alles, was man in Betreff der Deutlich-

keit, Sauberkeit und Präcision nur wünschen kann. Jedes Dorf, jeder Wald, alle öffentlichen Wege ꝛc. sind auf derselben verzeichnet, die Schrift ist ausgezeichnet deutlich, das Papier vortrefflich, kurz sie ist ein Muster in ihrer Art. Der Preis von 4 Thlr. ist mit den ausgezeichneten Leistungen verglichen, ein höchst billiger.

---

6. Atlas über alle Theile der Erde in 27 Blättern von J. E. Woerl. Carlsruhe und Freiburg, im Verlag der Herder'schen Kunst- und Buchhandlung, 2te Aufl. (2 Thlr. 6 gGr.)

Das erste Blatt, in groß Atlas-Format, wie die übrigen, stellt die Planigloben dar, dann die nördliche und südliche Halbkugel und zugleich besonders die größte Land- und Wassermasse. Auf dem zweiten Blatte zeigt sich Europa mit den Wasserscheiden. Hierauf folgen zuerst die einzelnen Länder Europa's. Deutschland ist mehrfach dargestellt: 1) oro-hydrographisch; 2) politisch; 3) von Süddeutschland der mittlere und westliche Theil; 4) die sächsischen Länder; 5) Hannover, Hessen, Nassau u. s. w.; 6) das Kaiserthum Oestreich; 7) Preußen. Die vorzüglichsten Städte stehen in Grundrissen in den Ecken und auf den Seiten der Tafeln.

Der ganze Atlas gehört zu den ausgezeichnetesten Leistungen, die wir in diesem Fache besitzen. Zeichnung, Illumination und Schrift sind gleich vorzüglich. Er befriedigt nicht nur das Bedürfniß des höheren Unterrichts, sondern auch das der aufmerksamen Zeitungsleser.

---

7. Wandkarte des alten Preußens, zum Schulgebrauche unter Aufsicht des Pfarrers Ohlert eingerichtet, gezeichnet und illuminirt von dem Lehrer Engler, nach der unter dem Titel: „Burgenkarte von Preußen zur Zeit des deut-

schen Ordens" der Geschichte Preußens vom Prof. J. Voigt beigefügten Karte. Königsberg in Preußen, 1837. Im Verlage des Lith. Instituts von Dalkowsky.

Die Karte besteht aus 4 Blättern, Zeichnung und Schrift sind deutlich und sauber, und sie reiht sich in diesen Beziehungen neben die oben empfohlene Karte von Stubba.

---

8. Zweck und Lehrgang der zeichnenden Erdkunde und eines elementarisch-methodischen Lehrgangs für denselben. Dargestellt von J. Lohse, Lehrer in Hamburg. Mit Vorreden der Herren Professoren Ritter und Zeune. Erster Theil, mit Karten. 1) Für die Vorschule (eine Weltkarte). 2) Für den ersten Cursus (eine Karte von Europa und eine andere für einzelne europäische Länder). 3) Zum Zeichnen (zwei Hefte mit Kartennetzen, für die Weltkarte und Europa). Berlin, bei Schropp und Comp. 1837. (101 S.)

Ueber den Inhalt dieser Schrift einen so weitläuftigen Bericht zu geben, daß der Nicht-Kenner von der Methode Lohse's eine lebendige Vorstellung erhalte, erlaubt der Raum nicht. Mit wenig Worten ist Solches nicht möglich. Aber es ist auch nicht nöthig, weil der Gegenstand sich nur für Solche eignet, die aus der Geographie ein Studium machen, oder mit der Methodik derselben fortschreiten wollen. Diese können das vorliegende Werk nebst den dazu gehörigen, durch ihre Ausführung sich empfehlenden Karten nicht entbehren. Für sie genügen folgende Notizen:

Lohse's Arbeit schließt sich an die verwandten von Ågren, von Canstein (s. dessen „Anleitung, die physischen Erdräume mittelst einfacher Construktion aus freier

Hand zu entwerfen", Berlin, 1835") und Fr. Kapp an. Alle vier gehen auf die Verbreitung und Vervollkommnung der zeichnenden Erdkunde aus. In dem Grundgedanken sind sie eins, nur verschieden, theils in den Mitteln, theils in der Art der Ausführung Agren schadete seiner Sache durch eine allzu verwickelte Ausführung, durch Detailmassen; bei von Canstein ist die methodische Behandlung mangelhaft; an Fr. Kapp's Weise vermissen Manche den Gebrauch des mathematischen Netzes von Anfang an, den sie, mit Schreiber dieses, für wesentlich nothwendig erachten, und Lohse's Manier dürfte die Eckigkeit und Winklichkeit der Figuren, welche er aus den Erdgestalten heraussieht oder die er derselben aufzwingt, wahrscheinlich mehrfachen Tadel erfahren. Aber das muß von vorn herein zugegeben werden, daß in seinem Verfahren ein fest begründeter, methodischer Fortschritt herrscht. Von allgemeineren, natürlich immer concreten Anschauungen geht es zu specielleren fort, den Wandkarten entsprechen Handkarten für die Schüler, welche ihm Anfangs nur leichte Nachzeichnung, allmählig freie Darstellung aus dem Kopfe zumuthen. Mit Vergnügen machen wir daher die Leser, die es betrifft, auf diese neuen Lehrmittel aufmerksam. Die Erdkunde ist in ihren elementarischen Grundbestandtheilen Raumkenntniß, Raumvorstellung, welche durch Anschauung, Beschreibung und Nachzeichnung gewonnen werden muß. Für die Elementarschule ist die Methode noch nicht in dem gehörigen Maße vereinfacht; auch sind die Mittel, die der Schüler sich anzuschaffen hat, zu complicirt. Diese Vollendung aber der in ihrem Grundgedanken durchaus richtigen Lehrweise wird der Eifer der Lehrer schon bringen. Auch von den Methoden gilt es: Zeit bringt Rosen. Mit der alten, schlechten geographischen Lehrart geht es nirgends mehr. Den Fortschritt in methodischer Hinsicht hat die pestalozzische Schule, besonders durch Henning, eingeleitet; in wissenschaftlicher Hinsicht wie bekannt, Ritter. Durchdringen sich beide Richtungen, so werden wir das Vollkommene haben. Die verschiedenen Ansichten selbst und die Hauptarbeiten in densel-

ben kann man aus Bormann's Aufsatz im „Wegweiser" kennen lernen.

Anmerkung. Bei dieser Gelegenheit der Anzeige der Lohse'schen Schrift sei mit einem Worte der Karte gedacht, die derselbe zur Veranschaulichung des Geschichtsunterrichts entworfen hat. Sie führt den Titel: Mnemonische Geschichtstabelle, Hamburg u. s. w.

Deutsche Sprache.

9. Praktischer Lehrgang für den gesammten deutschen Sprachunterricht. Ein Hand- und Hülfsbuch für Lehrer an Volksschulen und Seminarien von L. Kellner, Seminarlehrer. Erster Theil. Die Denkübungen, als Vorschule des schriftlichen Gedankenausdrucks, und die Methodik des höhern Leseunterrichts enthaltend. Erfurt bei Otto, 1837. (VIII u. 154 S. — 20 Sgr.)

Aus dem Titel erhellet, daß der Herr Verf. den Denkübungen eine besondere Beziehung zu dem Sprachunterricht gibt. So nämlich sollte es, wenn man den Inhalt kennt, auf dem Titel heißen. Wenn in den Denkübungen besondere Rücksicht auf den schriftlichen Gedankenausdruck genommen wird, so kann die Rücksicht auf den mündlichen Gedankenausdruck und auf Grammatikalisches gar nicht ausgeschlossen sein, weil es unmöglich ist. Der Herr Verfasser steht also z. B. mit Graßmann und Ehrlich, d. h. mit zwei Männern, die, jeder in seiner Art, Ausgezeichnetes geleistet haben, auf demselben Standpunkte. Mit Solchen die Concurrenz zu bestehen, ist keine leichte Aufgabe.

Die Schrift wird nach einer kurzen Vorrede, in der der Verf. der Männer gedenkt, die er als seine Vorgänger ansieht, unter denen sich auch Jacotot befindet, mit

einer ausgedehnten Einleitung (S. 1—36) eröffnet, in welcher von den Zwecken des Sprachunterrichts und der Methode desselben, dann von den Denkübungen die Rede ist. Des Verfs. Rede ist klar, aber weitläuftig, nicht zum Besten geordnet, denn er kehrt an verschiedenen Stellen zu demselben Gedanken zurück, sie entbehrt der Schärfe und Eindringlichkeit, und es fehlt nicht an allgemeinen, wenigstens nicht nothwendig hieher gehörigen Bemerkungen. In der Sache muß man aber in der Regel dem Verf. beistimmen. Mit Nachdruck verwirft er alles leere und unnütze Formelwesen, und er dringt auf inhaltsvolle, praktische, direkt auf das Ziel lossteuernde Uebungen, namentlich will er von der Grammatik nur das Wesentlichste und Unentbehrlichste vorgenommen wissen, an systematischen Zusammenhang denkt er nicht.

In Betreff der Geschichte der Methodik des deutschen Sprachunterrichts unterscheidet er vier Perioden:

„In der ersten beschäftigte man sich bloß mit dem Unterrichte in der Orthographie und zog aus der Grammatik nur so viel herbei, als zum Verständnisse der desfallsigen Regeln unumgänglich nöthig war. Diktiren und Corrigiren von Seiten des Lehrers, Abschreiben und reine Receptivität des Schülers, darin bestand der ganze Charakter dieser Periode.

In der zweiten ging man weiter und räumte der Grammatik eine überwiegendere Stelle ein. Doch faßte man die Sprache bloß ihren Formen nach auf; die Schüler lernten deutsch dekliniren und conjugiren, wie sie ihr mensa und amo lernten und als ob ihre Muttersprache ihnen völlig fremd sei. — Man stellte die Regel auf, erklärte und bestätigte sie durch Beispiele und ließ wieder Beispiele nach einem vorgeschriebenen Schema bilden. Das Ganze hatte einen pedantisch-wissenschaftlichen Anflug.

In der dritten Periode entwickelte (ein wichtiger Fortschritt!) der Lehrer die Regeln aus Beispielen, ließ zwar das grammatische Formenwesen noch immer vorwalten, nahm aber doch mehr das Denkvermögen in Anspruch und

zog deshalb besonders die Syntax oder Satzlehre hinzu. Man begann der Anschaulichkeit zu huldigen.

Die vierte Periode ist noch in der Entwickelung begriffen. Ihre Tendenz ist theilweise schon angedeutet und wird sie in diesen Blättern versuchsweise erläutert. Ich bemerke daher nur noch, daß sie in Becker und Diesterweg zwei Repräsentanten und resp. Begründer gefunden hat, ersteren was wissenschaftliche Theorie, letzteren was die Praxis betrifft. Was nun die drei ersten kurz skizzirten Methoden anbelangt, so leuchtet ein, daß sie sich zunächst nur mit den Formen, mit dem Körper der Sprache, abgaben. — Jede Wissenschaft und als solche auch die der Sprache, hat ihren Geist und Körper. Jener ist das darin liegende intensive (geistige) Bildungsmittel, also der Hauptzweck, dieser ist die Form, in welcher sie sich darstellt. In der Sprache ist die Grammatik, in sofern sie das Wort nach seiner äußern Darstellung erfaßt, Körper, die Begriffe des Wortes und dessen Beziehungen sein Geist. Es ist unleugbar, daß man des Körpers nicht entbehren kann, um den Geist zu erfassen, aber jener kann nie, wie bisher, Hauptzweck sein, und alles muß von ihm abgestreift werden, was nicht direkt dem Geist förderlich ist; denn solches steht nur als materiales Bildungsmittel da, was getrennt vom Geiste als unnützer Gedächtnißballast erscheint. Das grammatische Formen-Unwesen ist ein Produkt jener Zeiten, wo nur lateinisch, aber nie deutsch erlernt wurde, und der Gelehrte ersteres besser als letzteres schrieb. Es ist aus den Gymnasien durch Grammatiken fremder Sprachen in unsere Schulen übergegangen und darin fest gewurzelt. Durch dieses, dem der lebendige Odem fehlt, werden, wie es selbst eine Form, nie recht lebendige Geistesblüthen erzeugt, und es ist das Beharren in ihm einzig dadurch erklärlich, daß einestheils viele unserer Volksschullehrer die richtigen Ansichten noch nicht haben und nicht auf die Erfolge ihres Unterrichtes mit kritischem Blicke sehen, oder anderntheils in ihrem gewohnten Gange verharren, da dieser als Formenwesen leichter und bequemer ist.

Man berücksichtige doch nur, was nach drei Jahren noch von der Grammatik im Kopfe des entlassenen Schülers haftet. Er wird gewiß nicht mehr wissen, was ein Pronomen, Adverb, Verbum, reflexives und transitives Zeitwort u. s. w. ist, wird die Rektion der Substantiven u. s. w., kurz, alles dieses vergessen haben; mit der Schule ist es völlig abgestreift. Warum er aber dergleichen Dinge so leicht vergißt, ist klar. Sie begegnen ihm in seinem weitern Leben in dieser gezwungenen Weise nicht wieder, nichts ist, was eine Association herbeiführte, während dieselbe beim Sprachverständnisse durch jeden Gegenstand und jedes Gefühl, welche das Wort bezeichnet, so wie durch das Wort selbst erzeugt werden muß. Und wenn er das alles auch für die Ewigkeit behielte, brächte es denn Nutzen für das Leben? Wenig oder keinen, wenn er als Handwerker sein Leben fortführt. Aber er werde was er wolle, der Sprache kann er nicht entbehren und noch weniger des Sprachverständnisses.

Dies ist die alleinige Bedingung seiner geistigen Bildung, seines edlern, innern Lebens. Man sage mir vorurtheilsfrei, was Bildendes in der Erlernung der Deklination des Haupt- und Fürwortes, der Conjugationen, Präpositionen u. s. w. liegt, wie solche so oft in Grammatiken hingestellt werden! Hat das Kind wohl schon durch letztere den richtigen Gebrauch derselben erlernt? Gewiß nicht, wenn nicht sein Sprachgefühl zugleich durch Sprachverständniß und gute Muster gebildet wurde.

Man sage mir, was liegt Bildendes darin, wenn die Schüler mechanisch hersagen: Einheit, erster Fall: der Tisch, zweiter Fall: des Tisches u. s. w. Ich behaupte, durch reine Grammatik hat noch Niemand eine fremde Sprache, geschweige denn seine eigene kennen, oder vielmehr verstehen lernen, denn sie und das Verständniß verhalten sich wie Körper und Geist, Sinn und Form."

Die Leser der Rh. Bl. wissen es, daß wir in diesen Ansichten mit dem Verf. übereinstimmen. Es thut noth, sie so lange zu wiederholen, bis sie in's Leben eingedrun-

gen und den leeren Formalismus aus dem Sprachunterricht vertrieben haben.

Der Verf. redet hierauf dem anschaulichen Verfahren in dem Sprachunterrichte das Wort, um die beiden Zwecke desselben: Sprachverständniß und Sprachfertigkeit zu erreichen. Zu dem Ende zeigt er, was von dem Lehrer zu thun sei:

1. Uebung der Kinder im Auffassen des Concreten. Er setzt diesen Begriff dem Begriff des Körperlichen gleich, und er nimmt, wie auch die Ausführung zeigt, auf die innere Anschauung zu wenig Rücksicht. Dadurch werden die Uebungen flach.

2. „Verarbeitung und Zusammenstellung des Concreten, so daß der Schüler urtheilend und schließend über dem steht, was ihm die Natur bot.“ Hier haben die Leser ein Beispiel von allgemeinen Redensarten: „Verarbeitung und Zusammenstellung des Concreten.“

3. „Verständniß des Abstracten oder dessen, was nicht geradezu durch die äußeren Sinne wahrgenommen wird.“ Durch solche Bemerkungen wird leider nichts deutlich. Aber wir müssen gerecht sein; nachher kommt der Herr Verf. auf seinen Pfad zurück („il revient sur ses pas“), und erkärt sich vollkommen genügend, so daß seine Bemerkungen mitgetheilt zu werden verdienen. Um ein Abstraktum zu erklären, greift der Lehrer zu folgenden Mitteln:

a. „Man erklärt geradezu das Wort und sagt also z. B. Reue ist ein geistiger Schmerz über begangene Sünden. Die leichteste für den Lehrer, aber die unstatthafteste und schlechteste in Bezug auf den zu erreichenden Zweck und für den Anfang besonders gar nicht anzuwenden.

b. Man erzählt den Kindern eine Geschichte oder ruft eine solche in ihr Gedächtniß zurück, durch welche das Wort in seiner Bedeutung erläutert wird. Schon besser, aber noch nicht das Beste. — Spreche ich da von Reue, so ziehe ich z. B. Petri Verläugnung des Herrn und dessen Schmerz darüber herbei.

c. Man ruft Begebenheiten aus dem eigenen Leben und den eigenen Erfahrungen der Schüler in ihre Seele zurück, und macht sie auf das aufmerksam, was sie damals dachten, wünschten und fühlten. Spreche ich von Reue, so werde ich sie dann auffordern, sich an jenen Augenblick zu erinnern, wo sie einen Fehler begangen hatten, und ich werde ihre damaligen Gefühle ihnen wieder zum Bewußtsein bringen.

d. Die letzte und unstreitig beste Weise, Kindern abstrakte Begriffe zu verdeutlichen, ist endlich die, daß man in demselben Augenblicke die Gefühle in ihnen rege macht, deren bezeichnendes Wort man erklären will. Sollen sie eine Vorstellung von Neugier, Gehorsam u. s. w. bekommen, so bringe der Lehrer ein Bilderbuch mit, er sage, es sei ein solches, zeige es aber noch nicht, oder befehle Etwas und lasse es stracks vollziehen. Hierdurch werden sie eben in jenen Zustand oder in jene Thätigkeit versetzt, die man erklären will, und hast du das Geschick, der Geburt mit einigen passenden Fragen zu Hülfe zu kommen, so ist dein Zweck gar bald erreicht."

Man sieht, der Verf. durchschaut das Wesen des Anschauungsunterrichts und er kennt die Mittel, durch welche unmittelbare, lebendige, inhaltsvolle Vorstellungen in den Kindern erweckt werden.

Im Nachfolgenden redet der Verf. der fleißigen Betrachtung des Musterhaften das Wort. Was er hier sagt, erinnert an die ernsten Mahnungen Ewich's, der auch dem Sprachformalismus ewigen Haß geschworen hat. Die Herren haben recht. Zuletzt erklärt der Verf., daß er die Denkübungen als den ersten und wichtigsten Zweig des Sprachunterrichts ansehe, darum nun zu ihnen übergehen wolle, was von S. 37 an geschieht.

1. „Namen der Dinge nach dem Orte, wo sie sich befinden." Der Ausdruck ist ungenau. Denn er veranlaßt zu der Meinung, daß Dinge aufgeführt werden sollten, die von dem Orte, wo sie sich befinden, ihren Namen

bekommen, z. B. Thüre: Stuben=, Haus=, Hof=, Stall=Thüre u. s. w.

Aber so ist es nicht gemeint. Der Verf. verlangt Namen von Dingen in der Schulstube — im Hause — am Hause — in der Küche — im Stalle — im Garten — im (?) Felde — im und am Wasser — in der Luft — im Dorfe und in der Stadt. Dieses ist die erste Lektion, 5 Seiten einnehmend. Was lernen die Kinder dadurch von der Sprache, auf die es abgesehen ist? Antwort: Daß die Namen der Dinge Nennwörter heißen, daß man sie mit großem Anfangsbuchstaben schreibt, daß es Personen=, Thier= und Sachnamen (warum nicht auch andere Namen?) gibt. Beiläufig erinnert der Verf., daß gewisse Wörter in Silben zerlegt werden können, er gibt die Regel, nebeneinanderstehende Nennwörter durch Kommata von einander zu trennen und an ihrem Ende ein Punktum zu setzen. Endlich macht er im Allgemeinen auf die Einheit und Mehrheit aufmerksam.

Das sprachliche Ergebniß ist folglich klein und schwach; es erweckt nicht das beste Vorurtheil.

Zweite Lektion. „Namen der Dinge nach dem Stoffe, aus welchem sie gemacht sind.“

Nach einander werden Dinge genannt, die aus Holz, aus Eisen, Leder, Leinewand, Tuch, Stein, Thon, Horn gemacht sind. 3½ Seiten. Sprachergebniß: „Ehe ihr die Dinge hinschreibt, müßt ihr hübsch ein solches (:) machen.“ „Wörter, mit denen ich zähle, und die mir sagen, wie viele Dinge da sind, heißen Zahlwörter.“ „Wörter, wie diese (z. B. Stockknopf) nennt man zusammengesetzte.“ Dieses ist wieder Alles. Das Resultat ist dürftig und es fehlt an Ordnung und Zusammenhang. Man weiß nicht, warum dieses und nichts Anderes herausgezogen wird, die Nothwendigkeit des Fortschritts ist nicht zu erkennen, die Willkür herrscht. Und wozu die Menge der Aufzählungen? Aber das bloße Aufzählen hat noch nicht einmal ein Ende. Es kommen Speisen, Getränke, Kleidungsstücke und Hausgeräthe an die Reihe, ohne andern Sprachgewinn als den, daß von wirklichen Dingen die Rede ist. So geht es fort

bis S. 65. Hier beginnen die Uebungen, in welchen Eigenschaften genannt werden, bis S. 80, in der breitesten, unfruchtbarsten Weise, indem hier und da Sprachbemerkungen eingemischt werden, wobei es an Sonderbarem nicht fehlt. Z. B. S. 71: „Es gibt also gute und schlechte Merkmale (fleißig und faul). Die guten Merkmale soll man an sich haben, die schlechten nicht.“

Im dritten Abschnitt folgen die Thätigkeiten der Dinge, im zweiten das Verhältniß der Dinge zu einander, in welchem „Urtheile über einzelne Gegenstände“ gefällt werden, z. B. über Dinge in der Stube, einzelne Vögel, Bäume, Familienglieder u. s. w. Man hätte glauben sollen, die Uebungen würden um der Veranschaulichung der Verhältnißwörter angestellt, aber es folgen kleine Beschreibungen der Dinge, und auf dieselben Vergleichungen unter der Ueberschrift: „verschiedene Urtheile über einzelne Gegenstände.“ Hier ist von Sprachbemerkungen gar nicht mehr die Rede. Mit den „Geschäften des Bauers“ schließen die Denkübungen (S. 123). Ihnen ist eine tabellarische Uebersicht des behandelten Unterrichtsstoffs angehängt.

Wir erkennen nun, was der Verf. geben wollte: Sprechübungen über wirkliche Dinge, nebenbei einige Kenntnisse von Grammatikalien. Dadurch ist nun freilich aller leere Formalismus vermieden, was wir um der so häufigen Verirrung vieler neueren Sprachlehrer in denselben als ein Verdienst anerkennen wollen; aber es fehlt der innere Zusammenhang der Sachen, der sachliche Fortschritt, die an die Sachen und deren Ausdruck so leicht anzuschließenden, so bildenden Sprachübungen, in denen von Grammatik nicht viel die Rede zu sein braucht, weil es zugleich oder vielmehr wesentlich Begriffsübungen sind, fehlen, kurz der Verf. erreicht weder die besseren Schriften über Anschauungsübungen, wie sie von Harnisch, Stern, Scholz, Graßmann u. A. besitzen, noch auch die, welche dabei hauptsächlich auf Sprachgewinn im engern, aber edlen Sinne des Wortes sehen, wie Graßmann und Ehrlich und zum Theil auch Scholz. Wir können daher das vorliegende Buch, was den ersten, den Haupt-

theil betrifft, nur solchen Lehrern empfehlen, die bei schwachen Kräften einen Anfang mit Denkübungen machen wollen, und müssen zugleich dem Herrn Verf. rathen, das Buch bei einer zweiten Auflage gänzlich umzuarbeiten.

Noch ist die „Methodik des höhern Leseunterrichts" übrig, S. 127—146. Aber diese Ueberschrift verspricht mehr, als der Verf. leistet. Unter einer „Methodik" versteht doch Jedermann mehr als eine belehrende Unterhaltung über einen Gegenstand, mehr als einzelne nützliche und wichtige Bemerkungen u. s. w., man erwartet vielmehr eine genaue und gründliche, wohlgeordnete und vollständige Anweisung zur Behandlung des in Untersuchung stehenden Objekts. Diese gibt der Verf. aber nicht. Seine Bemerkungen concentriren sich in Folgendem (S. 144):

1. Leises (?), achtsames Lesen von Seiten der Schüler.

2. Abfragen des Gelesenen und Unterhaltungen darüber; dienend

a. zum Verständniß
b. zum Empfinden } des Gelesenen.
c. zur Betonung

3. Möglichst gutes und langsames Vorlesen von Seiten des Lehrers.

4. Lesen von Seiten der Schüler

a. der geübteren,
b. der schwächeren.

Am Schlusse verweiset der Verf. auf „Diesterweg's Anleitung zum Gebrauche seines Schullesebuches." Wir müssen gestehen, daß, da seine „Methodik" nach dieser Anleitung ausgearbeitet worden, auch in dieser Beziehung mehr zu erwarten gewesen wäre.

Dem Ganzen ist ein „Probeblatt aus der zweiten Abtheilung meines sprachlichen Lesebuches" angehängt; warum, ist nicht recht klar.

Inzwischen ist auch der zweite Theil dieser Schrift erschienen:

Zweiter Theil: den ersten Theil des grammatischen Sprachunterrichts, verbunden mit fortgesetzten

Denkübungen, und den Lehrgang in der Orthographie enthaltend. Erfurt, bei Otto, 1838. (XX u. 140 S. — 20 Sgr.)

In dem Vorworte redet der Herr Verf. zuerst von der Verschiedenheit und dem Streit der Ansichten der Pädagogen der Gegenwart. „Namentlich in methodischer Hinsicht sind wir noch lange nicht wieder zu jener Festigkeit und Klarheit der Ansichten gekommen, welche für die Lehrerwirksamkeit ersprießlich, ja nothwendig ist.“ Dieses ist nur zu wahr. Manche Lehrer werden nach gerade irre an Allem und gehen in raschem Wechsel von einem Lehrwege zu einem andern über — zum Nachtheil für ihre ruhige Haltung und Stimmung, zum Schaden ihrer Schüler. Zum Glück ist die Zahl dieser Allzu-Beweglichen und Bewegten nicht groß. Viel größer ist bis zum heutigen Tage die Zahl der Unbewegten und Unbeweglichen, darum Stabilen. In ihrer Unveränderlichkeit beharren sie bis an's Ende der Tage — aller Bewegung in der Welt und in Schriften, aller Anregung durch lebendige Lehrer innerhalb und außerhalb der Seminarien, aller erregenden Ansprache in den Lehrerconferenzen zum Trotz.

Zu diesen Stabilen gehört unser Verf. nicht. Er hat sich mit dem Neuesten auf dem Sprachgebiet bekannt gemacht, hat sich aber nicht durch das Neue und die Neuerungen in die Wüste dürrer Abstraktionen hineintreiben lassen, sondern das Bedürfniß und das Wesen der Volksschulen fest im Auge behalten. Er hat in diesem zweiten Theile wirklich seine Sache sehr brav gemacht. In demselben werden der einfache, sowohl der nackte als der ausgebildete, und der zusammengezogene Satz behandelt. In folgender Weise:

Das Wesentlichste des nackten Satzes entwickelt der Verf. in einfacher Gesprächsform. Bemerkungen für den Lehrer folgen, Uebungen für den Schüler; sowohl grammatische als orthographische werden beigefügt. Ueber einzelne Ansichten, z. B. daß der Conjunktiv die ungewisse Sprechweise sei, ließe sich mit dem Herrn Verf. rechten;

allein diese Einzelheiten sind hier Nebensache. — Der erweiterte Satz, dem sich das Wichtigste der Wortbildung anreiht, wird in anderer Weise behandelt. Der Verf. gibt ein Musterstück und läßt darauf folgen: 1) das logische Verständniß; 2) das grammatische; 3) Wortbildung, — orthographische und andere Uebungen. Das ist sehr einfach und schön. In dem Mustergültigen, das den Kindern dictirt oder das aus dem Lesebuche genommen wird, liegt an und für sich schon ein tief bildender Stoff. Nun bringt der Verf. den Inhalt durch einfache Fragen zum vollen Verständniß, und dann wird die Aufmerksamkeit der Kinder auf die Form hingelenkt, und hinterher das Gelernte angewandt. Der Herr Verf. nennt es Uebungen nach Jacotot. Es ist richtig, aber viele tausend Lehrer haben es immer so gemacht. Eine einfachere, bessere Weise kennen wir nicht; denn die Schüler haben immer Inhalt und Form zusammen, das Zu-Lernende wird aus der gegebenen Sprache herausgewickelt, so lernen die Schüler das Selbstlernen, das Gleichartige wird nachher zusammengestellt und geordnet und eingeübt. Daß sich der Verf. dabei auf das Wesentlichste beschränkt, ist nur zu loben. Ein besonderer Anhang enthält noch einen „kurzen Lehrgang in der Orthographie", weil der Verf. der richtigen Ansicht ist, daß dieser Theil des Unterrichts besondere Uebungen nöthig mache. Er unterscheidet:

1) was durch das Ohr,
2) was durch's Auge,
3) was durch Rücksicht auf die Bedeutung des Wortes im Satze gelernt werden müsse.

Die beigefügten Bemerkungen für den Lehrer sind aus unmittelbarer Praxis hervorgegangen, und wir können daher diesen ganzen zweiten Theil wegen seiner natürlichen, einfachen Anlage und zweckmäßigen Ausführung Volksschullehrern mit Ueberzeugung empfehlen.

Der dritte Theil soll den zusammengesetzten Satz und die Aufsatzübungen enthalten.

10. Die Rectionslehre der deutschen Sprache. Ein Noth- und Hülfsbüchlein für die, welche in dem richtigen Gebrauch der Casus nicht fehlen wollen. Als Anhang zu jeder deutschen Grammatik zu gebrauchen. Von G. E. A. Wahlert, Rector der höhern Bürgerschule zu Lippstadt. Lippstadt, bei Rempel, 1838. (94 S. Ladenpreis 6 gGr.)

Der Herr Verfasser trug in seiner „wissenschaftlichen Grammatik, Paderborn 1835" neue Ansichten über die Rectionslehre vor. In der in den Rh. Bl. erschienenen Anzeige dieser Schrift wurde darauf hingewiesen und unter Anderm die Richtigkeit der Meinung des Hrn. Verfs., daß die Verben ahnen, behagen, ekeln, grauen, wurmen u. s. w. mit dem Accusativ construirt werden müßten, bezweifelt. Der Herr Verf. hat nun inzwischen diesem Gegenstande weiteres Nachdenken gewidmet, dessen Ertrag er in der vorliegenden Schrift veröffentlicht. In ihr behandelt er die ganze Rectionslehre, der Adjektiven, Verben und Präpositionen. Wir zeigen diese Schrift nur an, ohne uns in eine Kritik derselben einzulassen: 1) weil die Sache sich kurz nicht erschöpfen läßt; 2) weil sie jenseits des Gebiets der Rh. Bl. liegt, indem sie, selbst in dem Falle, daß des Verfs. Forschungen sich überall als begründete ergeben sollten, den Lesern, namentlich den Volksschullehrern, rathen müßten, die neuen Construktionsweisen des Verfs. nicht eher anzunehmen und anzuwenden, bis sie sich in der Literatur Geltung verschafft haben, was also jeden Falls abzuwarten ist. So viel aber können wir sagen, daß der Herr Verf. nicht bloß in der Klarheit der Darstellung, sondern auch in der Auffindung der Unterschiede und in der Schärfe der Bestimmungen ein vorzügliches Talent besitzt. Seine Schrift verdient also jeden Falls die Aufmerksamkeit der Forscher, in demselben Maße, als sie seiner Zeit den neuen Vorschlägen, um nicht

zu sagen, Neuerungen, **Seidenstücker's**, der auch in Lippstadt lebte und wirkte, geworden ist.

---

11. Der Examinator in der deutschen Sprache. Ein Vorbereitungs- und Wiederholungsbüchlein beim Unterricht in der deutschen Sprache, vorzugsweise als Anhang zur theoretisch-praktischen Schulgrammatik von Dr. J. C. **Heyse**, für Lehrer und Schüler bearbeitet von G. **Ramtour**, evangel. Prediger und Rector, nebst einem Vorworte vom Professor Fr. **Rösselt**. Breslau, bei Hentze, 1838. (brosch. gr. 8. XII u. 112 S. — 9 gGr.)

Die Schulgrammatik **Heyse's** hat 11 Auflagen erlebt. Dieses beweiset den Beifall, den die Schulmänner ihr zollten. Sie war eine der ersten, die sich zum Theil über den Zuschnitt der deutschen Sprachlehren nach dem Muster der lateinischen erhoben, und ihr Erscheinen fiel mit der Epoche, in der man die Nothwendigkeit, die deutsche Jugend auch mit dem Deutschen bekannt zu machen, zusammen. Dies erklärt ihre weite Verbreitung, wozu auch der Fleiß ihres Verfassers, der fort und fort verbesserte und vermehrte, viel beitrug. Geistbildende, methodische Anordnung und Kraft fehlen ihr. Darum will es auch in neuerer Zeit nicht mehr recht mit ihr fort. In der That hat sie schon vor 10 Jahren zu veralten angefangen. Sie theilt die äußeren Regeln der Sprache mit, man kann aus ihr manche schätzbare Kenntnisse sich aneignen; aber zum innern Verständniß der Sprache gelangt man durch sie nicht. Von organischer Entwickelung in **Becker'schem** Sinne ist in ihr gar nicht die Rede. Darum könnte man sich auch über die Erscheinung des vorliegenden „Examinators" wundern. Der Verf. beginnt ihn mit der Versicherung, „daß es kaum ein trockneres und ermüdenderes Studium gebe als das der Grammatik." Aber wird diese

Trockenheit und Geistlosigkeit durch diesen Examinator überwunden werden? Dadurch, daß die Belehrungen Heyse's abgefragt werden? Der Verf. folgt nämlich der Heyse'schen Grammatik ganz streng. Er beginnt, um ein Beispiel seines Verfahrens zu liefern, so:

„Auf wie mancherlei Weise kann der Mensch seine Gedanken und Empfindungen Andern mittheilen, oder sprechen? Siehe Heyse's Grammatik, S. 1.!"

„Wodurch kann man die Sprache oder (?) die hörbaren Laute auch sichtbar darstellen? H. Gr., S. 1."

„Gibt es mehr als eine Sprache? H. Gr., S. 1."

So geht es fort, durch das ganze Buch. Das müßte doch einer der größten Stümper unter den Lehrern oder einer der trägsten sein, der nicht die Fähigkeit oder Lust besäße, diese Fragen selbst zu stellen. Aber dennoch kann das Buch für die einen Werth haben, die einmal die Heyse'sche Grammatik gebrauchen wollen, ihren Schülern häusliche Ausarbeitungen über das Gelernte und eine sichere Leitung derselben — freilich dürfen die Schüler dann die Heyse'sche Grammatik selbst nicht in Händen haben — geben wollen, und für solche, die sich über den gelernten Inhalt derselben selbst examiniren oder überhören wollen. Für diese hat der Herr Verf. eine mühsame, weil geistig nicht anstrengende, Arbeit übernommen, und diese mögen ihm für dieselbe danken!

Rheinische Blätter
für
Erziehung und Unterricht
mit
besonderer Berücksichtigung
des
Volksschulwesens.

Herausgegeben
von
Dr. F. A. W. Diesterweg.

Mai und Juni 1839.

Des neunzehnten Bandes der neuen Folge
drittes Heft.

Essen,
bei G. D. Bädeker.
1839.

I.

Ueber das Lesen von Zeitschriften.

1. „Man zeige dem Lehrer die Gebiete des Wissens und — er wird Bescheidenheit lernen."

2. „Die vollständige Bildung des Lehrers ist eine moralisch religiöse, eine pädagogische, eine sociale.

Ob der Schullehrer Bücher lesen, sich aus Büchern belehren, durch sie sich weiter fortbilden solle, ist keine Frage mehr. Nur von Einem, der wenigstens ein halbes Jahrhundert verschlafen hätte, dürfte sie noch aufgeworfen oder in Erwägung gezogen werden. Für alle Andern versteht sich ihre Bejahung von selbst. Auf die Frage: **was für** Bücher? möchten auch wohl nur noch sehr Wenige die Antwort geben: „Bibel, Gesangbuch und Katechismus, alles Uebrige ist vom Uebel." Die Andern werden dem Schullehrer der Gegenwart, des „neunzehnten Jahrhunderts" nicht nur mehr zugestehen, sondern ihm ein Mehr zur Pflicht machen, indem sie, wenn nicht die ganze pädagogische Literatur, doch den ihn betreffenden Theil derselben, den elementarischen, ihm einräumen, und wenn sie es vermögen, ihn mit einer Auswahl desselben versehen. Also unsere Regierungen, welche den Schulvorständen von Zeit zu Zeit empfehlenswerthe Schriften zur Anschaffung bezeichnen, die Anlegung von Schulbibliotheken begünstigen, Schullehrer-Lesecirkel empfehlen u. dgl. mehr.

Digitized by Google

Sind über den Nutzen, ja die Unentbehrlichkeit solcher Veranstaltungen zum Fortschritt des Schulwesens alle competente Stimmen einer Meinung, so sind sie doch nicht darin einverstanden, ob der Schulleheer auch Zeitschriften, d. h. Zeitungen, Journale, politische, belletristische, recensirende und andre Blätter lesen solle; vielmehr dürfte diese Frage von Vielen ganz oder zum Theil verneint werden, so wie es denn auch ein unbestreitbares Factum ist, daß bis zur Stunde viele Schullehrer gar kein Zeitblatt in die Hand nehmen. Wir Andern werden uns kaum noch in die Denk- und Empfindungsweise eines solchen Mannes hineinversetzen können, kaum vorzustellen vermögen, wie Einem zu Muthe sein muß, der von der Bewegung der Zeitgenossen keine Kenntniß nimmt oder nur bisweilen davon reden hört. Uns ist das Lesen von Zeitblättern so zur Gewohnheit und zum Bedürfniß geworden, daß wir an einem Tage, der uns in dieser Beziehung nichts erlaubte, leicht eine Leere empfinden, wie wenn das tägliche Brod gefehlt hätte.

Es wird vielleicht nicht an Solchen fehlen, die bei diesem Geständniß die Achseln zucken und Seufzer hören lassen, oder vermerken, daß es wünschenswerther sein möchte, wenn die Schullehrer statt der Zeitblätter das Buch der Bücher lesen möchten, wie die frommen Alten es gethan; dann würde es mit der Schule und dem Leben besser stehen. Diese würden recht haben, wenn die Zeitungsblätter die Bibel verdrängt hätten. Zum Troste wollen wir ihnen sagen, daß sie niemals aus unserer Nähe verschwunden, daß sie unsern Tisch nie verläßt und wir den Unsrigen häufiger aus ihr, als aus Zeitblättern vorlesen. Niemand wird behaupten, daß ein Pfarrer dadurch, daß er Zeitungen lieset, verweltlicht und den geistlichen Sinn verliert — denn wer von ihnen läse keine Zeitungen? — darum hat es auch bei dem Schullehrer keine Noth. Man kann sich einer ganzen Zeitrichtung nicht entziehen, ja wenn

man es könnte, man dürfte es nicht, indem daraus die Folge entstände, daß man auf die Möglichkeit des Fortschrittes mit der Zeit, oder auch nur auf die Möglichkeit der Conversation mit Bekannten und Freunden verzichten müßte. Darum eben wird auch der Schullehrer, welcher seiner Zeit angehören will, sich der Lektüre von Zeitschriften nicht entschlagen können.

Der Schullehrer soll die Grundlage der Jugendbildung seiner Zeit legen; er arbeitet an dem nachfolgenden Geschlecht. Nach Kant soll er sie für die Zukunft erziehen, für die Zeit, die auf die Gegenwart folgt, aus der Gegenwart erwächst. Folglich muß er die Gegenwart kennen, die Gegenwart, die sich aus der Vergangenheit entwickelt hat. Letztere kennt er aus der Geschichte, er kennt sie aus seinem Leben; sie ist ihm dadurch, daß seine Bildung in und mit der Vergangenheit entstanden, incarnirt worden. Selbstthätig will er diese Bildung und Selbsterziehung in der Gegenwart, für sie und für die Zukunft, fortsetzen. Folglich muß er wissen, was in der Gegenwart geschieht, was seine Zeitgenossen denken, wollen und erstreben, so weit es ihn in seinen Interessen und Bestrebungen berührt. So vielseitig daher das Interesse eines gebildeten Schullehrers ist, so vielseitig ist seine Lektüre, soll sie sein.

Jeder gebildete Schullehrer hat ein vierfaches Interesse, als Christ, als Schulmann, als Bürger, als Mensch. Er interessirt sich, muß sich interessiren für die Fortschritte des Christenthums, des Schulwesens, der vaterländischen und allgemein menschlichen Dinge und Zustände. Soll dieses vierfache Interesse befriedigt werden, so muß er die Entwickelung desselben beobachten. Dieses ist nur möglich durch mündliche und schriftliche Mittheilungen, nicht möglich ohne Lesen, nicht möglich ohne Theilnahme am Journalismus, der in unsern Tagen zu einer Macht gelangt ist. Leider

kann man dem Theilnehmenden das Schauspiel einer ruhigen, friedlichen Entwickelung nicht versprechen. Das ist nicht unsere Schuld, ist — wenn es eine Schuld ist — Schuld der Zeit, die sich in Gegensätzen ausgeprägt hat und, wie es scheint, immer mehr ausprägt, da wir auf einem jeden der genannten vier Gebiete streitende Parteien, Anfeindung und Kampf gewahren, und, als Theilnehmende, uns selbst in den einen oder andern, vielleicht gegen Wunsch und Willen, verwickelt sehen. Es ist zwar nicht immer ein angenehmes, jeder Zeit aber ein lehrreiches Schauspiel. Ja es ist mehr, soll mehr sein. Wir sollen nicht passiv-ruhig zusehen, wir können es nicht, auch wenn wir verkehrter Weise es wollten. Unsere höchsten Interessen werden dabei berührt. Wir sehen nicht auf allen Seiten gleich viel Wahrheit, wir sehen sie mehr auf der einen als der andern Seite, wir nehmen in dem Grade Antheil, als wir uns für die Wahrheit nach lauterer Ueberzeugung interessiren. Die Besorgnisse der Zeit sind unsere Besorgnisse, ihre Kämpfe sind unsere Kämpfe, weil ihre Interessen unsere Interessen.

„Schlaget euch, ich sehe zu", wird nur der Egoist sprechen.

Mit lebendiger Theilnahme stehen wir also in der Entwickelung der Gegenwart. Ohne sie wären wir Todte, ohne sie zwar kein Leid, aber auch keine Freud', ohne sie kein Kampf, aber auch kein Sieg, ohne sie keine lebendige Ueberzeugung, kein Ziel und folglich kein Streben. Wir lieben den Inhalt unserer Ueberzeugungen, leiden und kämpfen für sie, und wir suchen sie fort und fort zu läutern. Wir erachten Solches als eine heilige Pflicht. Wir meinen nicht zum Voraus, daß die Wahrheit lediglich, ausschließlich und ganz, nur auf einer Seite zu finden sei, wir untersuchen und prüfen und zwar lebenslang. Nur dadurch sind wir bei aller Entschiedenheit der Ueberzeugung

und des Willens vor der Anfeindung der Personen gesichert. „Gegen die Sache“, die wir für schlecht erachten, ist unser Losungswort, und „nur so weit gegen die Personen, als die Sache es verlangt.“ Immer und überall nur auf dem Wege und durch das Mittel der Ueberzeugung durch freies Wort, niemals auf dem Wege der Gewalt, noch weniger durch Hinterlist und Tücke. Eine gute Sache wird nie durch schlechte Mittel gefördert. Der Werth eines Streitenden wird durch die Mittel bestimmt, die er gebraucht. Die Motive, die ihn treiben, entziehen sich unserm Blicke; die Mittel aber, deren er sich bedient, treten klar vor das Auge. Darnach richten wir ihn. Die Wahrheit, die objektive, ist ein hohes Gut; die Wahrhaftigkeit, die subjektive, geht darüber. Jene bleibt oft ganzen Zeitaltern verborgen; diese fordern wir von allen. Unwahrhaftigkeit und Lüge heften jeder Zeit, in der sie herrschen, jedem Menschen, der sich ihrer bedient, ein Brandmal auf die Stirne. Darin liegt der Maaßstab unserer Beurtheilung der Menschen.

Unser christliches Interesse lenkt unsere Aufmerksamkeit in Betreff des Lesens, wovon hier nur die Rede sein soll, auf die Blätter, in welchen die Entwickelung des Christenthums dargestellt wird. Gott sei es geklagt, es ist ein trauriger Parteienkampf geworden. Wer hätte es vor fünfundzwanzig Jahren für möglich gehalten? Die es verschuldet haben und noch verschulden, laden eine schwere Verantwortung auf sich. Denn aus dem Kampf der Christen mit den Christen kann kein Heil entstehen. Die Anfeindung, der Zorn, der Haß sind das gerade Gegentheil des Christenthums. Möchten wir doch Alle festhalten an dem Gemeinschaftlichen des christlichen Besitzthums, nie und nimmer die Gesinnung der Toleranz, nie und nimmer die Schonung des Andersdenkenden, nie und nimmer die Achtung vor dem redlichen Mitchristen verleugnen! Mit wel-

chem Gefühl muß Einer, der nur durch diese Gesinnungen den Fortschritt der Sache gesichert weiß, die Hengstenberg'sche, die Höninghaus'sche Kirchenzeitung lesen? Will man nicht der höchsten Einseitigkeit zum Raube werden, so muß man — wenn die eine — auch die andere lesen. Aber wie viele thun Beides zugleich? Die (Darmstädter) allgemeine Kirchenzeitung hat einen versöhnlicheren Charakter; die neue von Rheinwald ist eine eigentliche Kirchenzeitung, da sie sich auf Mittheilung von Nachrichten beschränkt. Möchte sie sich von allem gehässigen Parteiwesen entfernt halten! Es fruchtet nicht, sondern es schadet.

Dasselbe bleibt zu wünschen in Betreff der Missionsblätter und Traktate, die nur zu häufig nicht nur läppische, sondern auch solche Geschichten enthalten, von denen der Menschenkenner, der Psycholog sagen muß, daß sie sich so, wie sie aus den fernsten Gegenden erzählt werden, nicht ereignet haben können. Die hochtrabende Aufschrift „aus dem Reich Gottes" ist nichts als eine Anmaßung, weil sie die Meinung bezeichnet, daß außer ihrem Gebiet das Reich Gottes nicht existire, nicht gefördert werde. Wer in irgend einem Lebensberufe der Wahrheit dient, in Wahrhaftigkeit des Gemüths wirkt, fördert das Reich Gottes. Nur der Toll-Hochmüthige hält sich für einen Auserwählten. „Ich danke dir, daß ich nicht bin wie andere Leute", sprechen auch heut zu Tage noch die Pharisäer aller Parteien. —

Das zweite Interesse des Lehrers ist das des Bürgers und Menschen. Er gehört dem Vaterlande an, der Menschheit. Nichts Menschliches bleibt seinem Herzen fremd. Was die Angelegenheiten seiner Gemeinde, seiner Provinz, seines Staates, seines Gesammtvaterlandes, der Bewohner des Erdballes (in der äußersten Thule) berührt, fördert oder hemmt, es trifft ihn. So stellt sich bei ihm

ein das Bedürfniß des Lesens des Amtsblattes, des Kreisblattes, der Provinzialblätter, der Zeitungen im engern Sinne des Wortes.

Leider werden unsere Amtsblätter nicht benutzt zur Verbreitung richtiger Ansichten über öffentliche Verhältnisse des Lebens. Mit hoher Achtung gedenke ich des Strebens der ehemaligen nassau-oranischen Regierung in Dillenburg, die es nicht unter ihrer Würde erachtete, in populärer Weise Commentare zu den Gesetzen zu liefern und Aufklärung über die nächsten Interessen unter den Bürgern und Bauern zu verbreiten. Gesetze, Subhastationen und Steckbriefe allein thun es nicht.

Unter den deutschen Provinzialblättern zeichnen sich fortwährend die schlesischen und preußischen aus. Würdige Männer besprechen in würdiger Weise die allgemeinen Angelegenheiten ihrer Provinz. Die sächsischen und rheinischen Provinzialblätter lassen noch Vieles zu wünschen übrig.

Der westphälische Anzeiger steht in seinen neuesten Jahrgängen weit hinter den früheren zurück. Seit dem Nov. 1837 lebt er beinahe nur von den religiösen Streitigkeiten, obendrein fast nur von Auszügen, die meist über der Fassungskraft der Mehrzahl seiner Leser liegen. Es stand besser mit ihm, als noch viele Tüchtige in Westphalen, persönlich bekannt und mit ihrem Namen, zu den Bewohnern dieser Provinz sprachen. Sollte man es für möglich halten, daß ein solches Blatt, welches das „Gemeinwohl" an der Stirne trägt, es für zweckmäßig erachtet, schlichten deutschen Bürgern und Bauern eine „Geschichte der antediluvianischen Vorzeit" vorzulegen? Haben wir nichts Besseres zu thun? Richten wir dadurch den Blick auf das, was Noth thut? Sollen auch die Bürger auf das Gebiet unpraktischer und obendrein ungewisser Gelehr-

samkeit genöthigt werden? Heißt das für das Leben bilden, für's Gemeinwohl anregen?

Der allgemeine Anzeiger der Deutschen hat auch längst die Zeit seiner Blüthe gehabt. Wer ihn kennt, weiß, daß es keine Beleidigung ist, wenn man sagt, daß sein Inhalt in der Regel trivial ist.

Nun folgen in der Reihe die politischen Zeitungen. Die Zahl der Lehrer, welche eine ausländische, englische oder französische, in die Hand nehmen, ist so gering, daß wir von ihnen schweigen. Sie müssen sich mit Auszügen begnügen. Wären diese nur weniger verstümmelt, als sie es in der Regel sind! Denn jenseits des Rheins und des Kanals sprechen Männer.

An der Spitze aller deutschen Zeitungen steht ohne Widerspruch die (Augsburger) allgemeine Zeitung, zwar ohne bestimmte Farbe und Richtung, aber auch ohne Parteilichkeit, und reich an vollständigen Auszügen aus den bedeutendsten Blättern des Auslandes, reich an Original-Correspondenzen und werthvollen Betrachtungen über allgemeine Verhältnisse des europäischen Völkerlebens. Leider überbietet ihr Preis (16 Thaler) die Kräfte manches Mannes.

Auf sie folgt seit 1837 in der Reihe die Leipziger allgemeine Zeitung, nach ihr, ungefähr von gleichem Werth, die Elberfelder Zeitung, die Frankfurter Ober-post-Amts-Zeitung, der Hamburger Correspondent und die Kölnische, und nach diesen das unzählbare Heer löschpapierner Blätter in bunter Mischung, die fast nach nichts zu trachten scheinen, als nach möglichst großer Zahl der Abonnenten, ohne feste Grundsätze, wie ohne Geist redigirt oder gesammelt. Fast eine rühmliche Ausnahme macht die mit Laune und nicht ohne Tendenz geschriebene Dorfzeitung (Redacteur ist der Superintendent Nonne in Hildburghausen). Wer eins dieser Blätter lies't, kann alle übrigen

entbehren. Denn sie enthalten, weil sie vom Abschreiben leben, alle dasselbe. Nur in Betreff der Ankündigungen und Inserate, der reichsten Quelle ihrer Einnahmen, unterscheiden sie sich. Die meisten können daher auch als Local-Blätter gebraucht werden, und viele haben nur in dieser Privatbeziehung (wie z. B. die Düsseldorfer Zeitung) für die nächste Umgebung einen (geringen) Werth.

Wie — viele von diesen redigirt werden, geht daraus hervor, daß die Oberpost-Amts-Zeitung eine Zeit lang von einem jungen Mädchen zusammengetragen wurde. Statt der Schreibfeder gebrauchte sie den Rothstift. Fast zu gleicher Zeit redigirte ein Lehrer am Gymnasio in Frankfurt am Main das daselbst erscheinende Ristretto. Darüber beim Consistorio verklagt, daß er die Zeitung in der Schule während des Unterrichts schreibe, und deßhalb zur Vernehmung persönlich vorgeladen, bat er sich die Erlaubniß aus, in Gegenwart der hochwürdigen Herren die Redactionsgeschäfte verrichten zu dürfen, um ihnen ad oculos zu demonstriren, was für Grund es mit der Beschwerde habe. Dann setzt er die Brille auf, zieht einen Pack Zeitungsblätter heraus, durchfliegt das erste, streicht hier und da Stellen an, macht es eben so mit einem zweiten, dritten u. s. w. Kaum waren fünf Minuten verflossen, so erklärt er, daß das für morgen abzudruckende Blatt fertig sei. Die guten Herren lachten, sprachen ihn von der Anklage frei und waren einstimmig der Meinung, daß der Schulunterricht durch diese Kleinigkeit nicht auf erhebliche Weise beeinträchtigt werde.

So schrieb man damals deutsche Zeitungsblätter. Heut zu Tage macht es — das Gute hat die Concurrenz — ein wenig mehr Mühe, eine Zeitung zu schreiben; aber doch gibt es noch unsäglich schlechte Blätter, in denen man vergebens nach einer freien, selbstständigen Meinung forscht. Man kann schon zufrieden sein, wenn sie nur die Thatsa-

chen treu referiren; denn das Räsonniren kann man selbst hinzufügen. Aber selbst die Thatsachen werden häufig verstümmelt. So kenne ich eine Zeitung, die Alles, was sich zum Nachtheil der nordamerikanischen Freistaaten sagen läßt, begierig aufgreift, alles Gute dagegen verschweigt. Ist das Unparteilichkeit?

Die politischen Blätter sind ein treuer Spiegel des politischen Lebens. Unmöglich können jene besser sein als dieses; was dieses nicht leistet, kann man von jenen nicht fordern. In Frankreich und England hat jedes Blatt eine bestimmte, politische Farbe; ein jedes vertritt eine bestimmte, bekannte Partei, verfolgt klar erkannte Zwecke, hat seine Freunde und seine Gegner, und — was die Hauptsache ist — die bedeutendsten Männer gebrauchen sie zu Organen ihrer Wirksamkeit. Bei uns macht man sich eher dadurch anrüchig, wenn es bekannt wird, daß man Zeitungsartikel schreibt; in England und Frankreich ist Solches an der Tagesordnung. Unsere vielen charakterlosen Blätter spiegeln unser charakterloses öffentliches Leben. Wir sind eine gelehrte Nation, aber keine politische. Unsere Gelehrten schreiben darum auch meist so, daß die Nation sie nicht versteht.

Auf die politischen Blätter — die eigentlich politischen Journale oder Monatshefte übergehen wir, obgleich die Minerva von Bran in Jena einer Auszeichnung würdig wäre — folgen die belletristischen. „Wer kennt die Völker, nennt die Namen?" Es ist auch nicht nöthig; denn ihr Inhalt liegt weiter, als die Politik von dem Interesse der Lehrer entfernt. Was entbehrt ein gebildeter Mann, wenn er die Namen des Gesellschafters, des Freimüthigen, des Conversationsblattes, der Abend- und Mitternachtszeitung, der Eisenbahn, des Ost und West, der Rosen, des Eremiten, des Humoristen, des Kometen, des Planeten, des

Dampfboots, des Aus- oder Inlandes, bis hinab zum Figaro oder Argus nicht einmal kennt, und von den bessern Blätter, als: elegante Welt, Telegraph, Morgenblatt u. s. w., nicht viel mehr als die Namen kennt? Wer hat Zeit, und wenn man Zeit hätte, wer hat Lust, die Novellen, die sie liefern, die Klatschgeschichten, die sie auftischen, die Correspondenzen über Theater und Concerte, oder gar das über allen Ausdruck widerliche Kunstgeschwätz zu lesen? Börne gelobte einst, zur Pönitenz die Didaskalia *) zu lesen. Es gibt auch einen literarischen Auswurf, einen literarischen Plebs.

Indem wir weiter rücken, begegnen uns die literarischen Blätter: das zum Morgenblatt gehörige Literaturblatt, von Wolfgang Menzel redigirt, die literarischen Blätter der Börsenhalle in Hamburg, die Blätter für literarische Unterhaltung, bei Brockhaus in Leipzig, theilweise auch der Telegraph von Gutzkow und die literarische Zeitung, die in Berlin bei Dunker erscheint, von Dr. Büchner gestiftet, 1838 von Dr. Meyen, jetzt von Dr. Brandes redigirt, lauter Blätter, die in Deutschland zu den Besseren gehören und nicht ohne Talent und Geist redigirt werden. An sie reihen sich zwei Unternehmungen der letzten Jahre an, welche sich die musterhaften englischen Reviews zum Vorbild genommen: die bei Cotta erscheinende Vierteljahrsschrift und der Freihafen, von Th. Mundt edirt, beide, besonders die erstere mit der löblichen Tendenz, die zerstreuten literarischen Kräfte in Deutschland zu sammeln, die Gelehrsamkeit mit dem öffentlichen Leben zu vermitteln und auf die Hebung des socialen Lebens unter uns zu wir-

*) Lehrern, welche in der Logik Unterricht geben, empfehlen wir für das Kapitel der Division (Eintheilung) den zweiten Titel der Didaskalia: „Blätter für Geist, Gemüth **und** Publicität.“ Ist das nicht lustig?

ken. Dieses Streben verdient unbedingtes Lob. Denn wir leiden auch in der Literatur an leidiger Zersplitterung, es fehlen große Centralorgane, Hauptströme, in welche die Nebenflüsse münden. Wie die Provinzen unseres Vaterlandes von einander gesondert sind, so separiren sich auch die einzelnen literarischen Kräfte, statt sich zu einem gemeinsamen größeren, vollständigeren Werke zu vereinigen. Darum wird es so schwer, Gediegeneres zu leisten. Die Zersplitterung macht es selbst dem unternehmendsten Buchhändler unmöglich, die tüchtigsten Männer so zu belohnen, daß sie ihm treu bleiben.

Nun folgen die eigentlichen Gelehrten-Zeitungen: Jenaische, Hallische und Münchner Literaturzeitung, die Heidelberger Jahrbücher, die Göttinger Anzeigen, die Jahrbücher für wissenschaftliche Kritik, die Wiener Jahrbücher der Literatur und die Hallischen Jahrbücher von Echtermeyer und Ruge, lauter Zeugen der tiefen Gehrsamkeit, die unter uns wohnet. Keine Nation der Welt kann sich darin mit uns messen. In Einzelnem mögen wir übertroffen werden; im Ganzen steht die deutsche Nation an Gründlichkeit und Tiefe der Speculation und des gelehrten Wissens oben an. Für gelehrte Bildung ist nirgends so gesorgt wie unter uns. Dagegen werden wir von Franzosen und Engländern in der Gabe allgemein-verständlicher Darstellung weit übertroffen (Beispiel: Arrago!). Darin können die Redaktionen der gelehrten deutschen Zeitungen von jenen viel lernen. Wir sind auch offenbar darin im Fortschreiten begriffen, wie die zuletzt genannte Zeitschrift beweiset, nach unserm Bedünken von den namhaft gemachten Nr. 1, indem sie nicht nur für die Verbreitung der Gelehrsamkeit arbeitet, sondern für Darstellung aller gewonnenen wissenschaftlichen Standpunkte und für die Fortbewegung des wissenschaftlichen Denkens und socialen Lebens. Darum hat sie die trockene Manier der alten Ge-

lehrtenzeitungen größtentheils verlassen; durch die beurtheilten Schriften sucht sie ganze Richtungen zu charakterisiren, und sie verbindet mit der Charakteristik der Systeme lebensvolle Darstellungen der Koryphäen der Gegenwart. Der Kampf fehlt auch hier nicht, kann nicht fehlen; aber überall steht das Streben nach streng gerechter Beurtheilung in der vordersten Reihe, und die Gewißheit, daß die Redaction unser Heil nicht in überlebter Vergangenheit erblickt, erweckt die schönsten Hoffnungen. Solche Blätter verdienen gelesen zu werden; die alten Literaturzeitungen kann man bei Seite liegen lassen, von den Gelehrten selbst geschieht es am meisten. Sie werden geschrieben für Solche, die viel müßige Zeit haben und den möglichen Verlust von ein paar Tagen in jeder Woche nicht hoch anschlagen. Für Schullehrer sind sie also nicht.

Nun kommen wir endlich zu den pädagogischen Zeitschriften. In Deutschland sollen im J. 1837, 868 Zeitschriften erschienen sein, und darunter 20 und einige pädagogische. Daß kein Mensch jene alle gesehen habe, ist gewiß. Aber welcher Lehrer hat auch nur diese gesehen oder selbst gelesen? Ich wenigstens nicht. Es ist nicht möglich. Darum ist auch hier wieder die leidige Zersplitterung zu bedauern.

Das eigentlich Philologische kann von dem Pädagogischen abgesondert werden, es gehört nicht nothwendig zusammen, wie es auch in der philologisch zu nennenden Zeitschrift von Jahn und Sebode und in den Blättern für Alterthumswissenschaft von Zimmermann gesondert erscheint. Was wäre nun nöthig in Betreff des Pädagogischen? Nicht mehr als zwei Centralorgane: eins für den wissenschaftlichen, eins für den nicht-wissenschaftlichen Unterricht, oder äußerlich eins für die Gymnasien, eins für die Elementar- und Bürgerschulen. Offenbar wäre dieses hinreichend. Welche großen Vortheile erwüchsen aus dieser

Concentration aller Kräfte? Was könnte geleistet werden? Wie viel Schlechtes (eigentlicher Schund) würde ungeschrieben bleiben? Wie käme das Gediegenste und Beste in Aller Hände!

So, wie es jetzt ist, halten sich die besten pädagogischen Blätter kaum über Wasser. Eines verschwindet meist nach kurzem Dasein nach dem andern. An honorige Bezahlung ist nicht zu denken. Und doch ist auch der Schriftsteller seines Lohnes werth! Wahrlich es wäre zu wünschen, daß man manchen Lehrer, weil er Gediegenes zu liefern im Stande ist, durch erkleckliche Honorare bleibend gewinnen und ihn gegen den Ruin durch Stundengeben sichern könnte; aber die Concurrenz und die Nothwendigkeit, die Blätter ungeachtet nicht bedeutenden Absatzes möglichst wohlfeil zu liefern, machen es unmöglich. Existirten in Deutschland statt der zwei Dutzend Blätter nur drei oder sechs — und wer lieset ihrer sechs? — so würden Verfasser, Redactionen, Verleger und Leser, kurz Alle gewinnen. So, wie es jetzt ist, muß man sich fast überall mit Mittelmäßigem begnügen. Könnte man nur auch in dieser Beziehung die Lehrer mit Gemeingeist, mit Liebe zur Anschließung an größere Mittelpunkte durchdringen! Aber ein unseliger Separatismus und Kleinigkeitsgeist herrscht in den deutschen Gauen. Wo nur eine Lehrergesellschaft zusammenkommt, wo nur einige lesbare Aufsätze im Jahre mit Schweiß und Mühe producirt werden — gleich denken sie an eine eigene Zeitschrift. Die Proben liegen vor; sie sind darnach. Das wäre doch das Geringste, was man bei dem Erscheinen einer neuen Zeitschrift sollte fordern können: eigene Productionskraft, eine reichlich fließende Quelle, Wollen und Können. Wer aber nur zu sammeln versteht, nichts weiter vermag, als aus andern Quellen zu schöpfen: der sollte uns doch mit einer neuen Zeitschrift verschonen. Ich weiß sehr wohl, daß die Befolgung dieses Rathes auch

für eine Menge von Bücherfabrikanten sehr heilsam wäre — denn erscheinen nicht in allen Fächern des Schulunterrichts neue Schriften von Menschen, die oft nicht einen einzigen neuen Gedanken, nicht einmal eine neue Form gefunden haben! *) — aber für die, welche auf eine neue Zeitschrift sinnen, ist es ein doppelt und dreifach heilsamer Rath. Macht man ein Buch, so ist das ein Geschäft ein= für alle mal; aber eine Zeitschrift erfordert eine anhaltende Geistesfrische, eine fast ununterbrochen fließende Geistesquelle. Das bedenke man, ehe man zum Werke schreitet. Zum Redigiren einer Zeitschrift gehört mehr, als die Meisten sich träumen lassen. Leicht ist es gedacht und gesagt, Gleichgesinnten einen geistigen Mittelpunkt darzubieten und einen „pädagogischen Sprechsaal"

*) Nicht bloß ein Zwangsinstitut, wie der Central=Bücherverlag in München wirkt nachtheilig für Entwickelung des Schulwesens, der Literatur für die Jugend, ja die ganze Literatur und Intelligenz des Volkes, sondern auch die Vereine der Pietät: für Lehrer=Wittwen=Kassen, Lehrer=Kranken=, Lehrer=Unterstützungsvereine fangen an, nachtheilig zu wirken. Die Mitglieder solcher Vereine ermuthigen einander, Schulbücher zu schreiben zum Besten ihrer Kassen. Die Andern übernehmen die Verbindlichkeit der Einführung. Schriften, die solchen äußeren Impulsen ihr Dasein verdanken, gehören in der Regel zu den schlechten. Dagegen ist nichts zu sagen, daß die armen Lehrer ihre wohlthätigen Vereinskassen durch den Absatz von Schulbüchern, auf honette Art, ohne Nachtheil für die Eltern, zu unterstützen wünschen. Nur darf dieser Wunsch nicht die Veranlassung werden, die Zahl der schlechten Bücher zu vermehren, oder ein besseres zu verdrängen. Das Interesse der Schule muß überall oben an stehen. Gerathener ist es daher in der bezielten Beziehung, daß die Lehrervereine sich an die Verleger guter Schulbücher wenden, und diese veranlassen, ihnen einen angemessenen Parthiepreis zu stellen. Dadurch gewinnt ihre Kasse und — die Literatur. Die baierischen Buchhändler würden sich dazu auch gewiß gern verstehen, wenn der speculationssüchtige Central=Schulbücher=Verlag unter dieser Bedingung seine Endschaft erreichte.

eröffnen zu wollen; aber hinterher kommt es auf die Gediegenheit des einladenden Wirthes selbst an. Wer nur alten Kohl aufwärmen kann, der lege kein Speisehaus an und verschone uns mit seinen Einladungen.

Ein Anderes folgt noch aus der Natur und dem Namen der Zeitschriften. Es sind Zeitschriften, d. h. sie sollen uns mit dem Laufenden bekannt machen, uns au courant erhalten, das auftauchende Neue uns vorführen, mehr anregen als abschließen und — nicht ewig dauern. Mit der Zeit sind sie entstanden, mit der Zeit mögen sie vergehen. Hat eine eine Zeitlang als Ferment gedient, so mag sie untergehen, sie hat das Ihrige geleistet. „Wer den Besten seiner Zeit genug gethan, er hat gelebt für alle Zeiten.“ Mit neuer Entwickelung mögen Andere auftreten, um der neuen Zeit zu dienen. Bei wirklichen Entwicklungsknoten, Culturepochen, neuen Bewegungen mögen sich die für die auftauchenden Faktoren bewegten Menschen neue Organe erschaffen! Wie jedes Gewächs, so hat jeder Mensch seine Zeit der Blüthe, seine Momente der Ruhe und des Stillstandes. Treten diese ein, dann begebe er sich zur Ruhe! Schwer ist es, wie die Erfahrung lehrt, diese Zeitpunkte richtig zu erkennen. Wahre, einsichtsvolle Freunde sagen es dem Freund, und er befolgt ihren treuen Rath. Wie sich der Ruhm einer Sängerin dadurch länger erhält, wenn sie eher zu früh als zu spät aufhört, und wie es ein Unglück ist für einen Poeten, wenn er fortfährt zu dichten, nachdem ihm die schaffende Phantasie ausgegangen: so bleibt es auch wünschenswerth, daß eine Zeitschrift, wenn auch nicht gerade vor der Zeit, doch auch nicht nach der Zeit dem Schicksal alles Zeitlichen verfalle. Ihre Zeit tritt aber dann ein, wenn die Quellen anfangen zu versiegen. Besser ist es, daß sie sich von ihrem Publikum, als daß das Publikum sich von ihr wegwende, und erfreulich, wenn dasselbe bei ihrem Hinscheiden in Trauer

versinkt, die den Beweis liefert, daß die Abgeschiedene einst im Leben eine Stelle ausfüllte, deren Leerwerden man nun mit Schmerz empfindet. So lange aber Publikum und Redaktion treu zusammenhalten, so lange jenes jedes Heft, das diese vom Stapel läßt, mit Freuden begrüßt: so lange gehört es auch zu den Pflichten dieser, das Ihrige zu thun, um ein Band nicht zu lösen, welches Jahre lang gedauert hat und dessen Fortbestehen Viele erfreut. Denn auch in dem Verhältniß des Publikums zum Autor ist die Treue eine noble Eigenschaft. Man rühmt sie den Deutschen nach; man rühme sie ihnen ewig nach! Bei Abrechnung oder Abwägung der Freuden und der Leiden eines Autors oder einer Redaktion zeigt die Wage doch so lange auf jener Seite ein Uebergewicht, wenn man weiß, man ist gern gesehen, die Hefte werden mit Ungeduld erwartet, noch ehe sie aufgeschnitten, thut der Empfänger einen spähenden Blick in das Innere hinein, und erst, nachdem die Neugierde ihre Befriedigung erhalten, wird der Schatz geöffnet und mit der Zuversicht genossen, daß wenigstens irgendwo für Geist und Herz ein Labetrunk zu finden sein werde. Die Erquicklichkeit desselben hängt zwar theils ab von der Neuheit, Richtigkeit und Wichtigkeit der Gedanken, noch mehr aber von der Frische derselben, und zuoberst von dem Zutrauen, das der befreundete Leser in das Gemüth und den Charakter des Autors setzt. Ohne dieses Vertrauen fehlt das innige, stärkende, beglückende Band; ohne die innerlich empfundene Gewißheit, daß der Schriftsteller seine Ueberzeugung rein und lauter ausgesprochen — selbst wenn sie nur zwischen den Zeilen zu finden*) — ohne die Empfindung dieser Erregtheit und Erwärmung

*) Welche Schriftstellermaxime auch durch den Ausspruch Voltaire's empfohlen wird: le sécret d'ennuyer est de tout dire.

des Lesenden fehlt die Wirkung, die unberechenbare, die der Autor einer Zeitschrift möglicher Weise zu erstreben vermag, die er, selbst redlichen Herzens und dem Unwägbaren zugewandt, jeden Falls beabsichtigt, und deren vorhandene, wenn auch sparsam erscheinende Spuren zu seinem innerlichsten Glück gehören. Nehme ich z. B. die Empfindungen, mit denen ich die eine und andere Zeitschrift, seit Jahren eine vertraute Freundin meiner Einsamkeit, in die Hand nehme, zum Maßstabe an, und erwäge die Wirkung, die sie auf mein inneres Leben ausübt: so möchte ich auch wohl mit diesem oder jenem Blatte meiner rhein. Bl. bei diesem oder jenem einsamen unbekannten Freunde einkehren und seines Herzens Gedanken und Empfindungen belauschen. Wird das eine oder das andere mit getäuschter Hoffnung zur Seite geschoben und weiter geschickt: manchmal wird doch auch die Sympathie zwischen Leser und Verfasser nicht fehlen, dem Lärm der Kinder wird ausgewichen, selbst die Nähe der geschäftigen Hausfrau ist für den Augenblick nicht willkommen, um den werthen Inhalt in Ruhe des Geistes ungestört zu genießen, und der Besuch des Amtsbruders wird mit Sehnsucht erwartet, um die angeregten Gedanken ihm mitzutheilen und die Befriedigung des Wechselgesprächs zu genießen. Das Bewußtsein, solche stille Freuden in einem einzigen stillen, abgeschiedenen Dörfchen, in einem Winkel deutscher Erde, anzuregen, ist der größte Lohn, den man sich erschreiben kann. Wer möchte ihn um eine Tonne Goldes missen? Der verborgene Quell, aus dem die Worte fließen, die Gesinnung und That zugleich sind, und Gesinnungen und Thaten wecken, das ist der Schatz, den die Wünschelruthe des Lesers erspäht, um sich des reinen Metalles, wenn sie es gefunden, zu erfreuen und innerer Veredlung entgegen zu reifen. Worte sind gut, noch mehr gelten die Gedanken, ein geläufiger, glänzender Styl gehört zu den Zierden — aber

das Beste sind sie nicht, nichts geht über die innere Wahrhaftigkeit des Geistes; ohne sie ist Alles Rauch, Nebel und Dunst, welcher verschwindet, ehe der Morgenruf des Hahnes gehört wird. Eben darum wirken selbst manche geistvolle Schriftsteller so wenig; eben darum gehören ihre Werke nimmer zu den Vertrauten unserer Seele; eben darum lernen wir wohl das Eine und Andere von ihnen: aber die geheime Anziehung fehlt und damit der wahre Genuß, der höchsten einer, den die Gottheit den Menschen, in welchen das Leben des Geistigen aufgegangen, gewährt. „Es schwindet Alles; nur die Tugend bleibet, dem Felsen gleich im stürmevollen Meer.“ Ueberall, also auch schreibend und lesend, kommt es darauf an, daß man seine Seele gewinne, nicht daß man sie verliere.

Zum Schlusse mache ich noch die pädagogischen Zeitschriften namhaft, die noch in diesem Jahre erscheinen. Ich kenne sie nicht alle von eignem Sehen. Ich spreche aber auch nur von dem, was ich weiß — mit einigen Andeutungen. *)

*) Ich könnte auch Einiges über französische pädag. Zeitschriften sagen. Aber es dürfte die Leser zu wenig interessiren. Der Inhalt derer, die ich gesehen habe: l'instituteur — bulletin de la société pour l'instruction élémentaire — l'écho des écoles primaires — gazette spéciale de l'instruction publique — war größtentheils in der bekannten rhetorischen Manier der Franzosen vorgetragen. Sie beschäftigen sich zum Theil mit denselben Fragen, die unter uns cursiren. Brzoska liefert Auszüge aus diesen Blättern. Die in Verbindung mit der Redaction der preußischen Staatszeitung herauskommenden „Blätter für die Kunde des Auslandes“ liefern, ihrer Bestimmung nach, zwar sehr selten Pädagogisches, aber meist sehr interessante Artikel, aus den unversieglichen Quellen in London, in Paris, wo die Geschichte gemacht wird — nach Napoleon's Ausspruch: „Heute machen wir ein Stück Geschichte.“

1. Central=Bibliothek der Literatur, Statistik und Geschichte der Pädagogik und des Schulunterrichts im In= und Auslande. Von Dr. Brzoska, Prof. in Jena. Halle, bei Schwetschke, 1839. Zweiter Jahrgang. Monatlich ein Heft. (8 Thlr.)

2. Allgemeine Schulzeitung. Von Zimmermann, Hofprediger in Darmstadt. Jährlich 12 Hefte.

3. Schulblatt für die Großherzogthümer Meklenburg=Schwerin und Strelitz und für die Herzogthümer Schleswig und Holstein. Von Dr. Zehlicke, Gymnasialdirector. Parchim und Ludwigslust. 1838 erschienen vom zweiten Bande 4 Hefte. (Zwanglos?)

4. Schulblatt für die Provinz Brandenburg. Herausgegeben von den Schulräthen Otto Schulz, Striez und Ule. Jährlich 4 Hefte. (1 Thlr. 8 gGr.)

5. Der Schulbote. Von Handel und Scholz. In 4 Abtheilungen. (Zwanglos.)

6. Blätter aus Süddeutschland für das Volks=Erziehungs= und Volks=Unterrichts=Wesen. Unter der Redaction von Bührer, Eisenlohr, Märklin, Stockmayer (würtembergischen Pfarrern). Jährlich 3 — 4 Hefte.

7. Nachrichten über Volksschul= und Erziehungswesen. Eine Zeitschrift für Lehrer, Eltern und Erzieher, von Dr. Fischer, Prof. in Luzern, und Cartier, Oberlehrer in Therwyl. Luzern. Jährlich 4 Hefte.

8. Allgemeine schweizerische Schulblätter, herausgegeben von Heer, Keller, Spengler, Straub. Baden. Jährlich 12 Hefte (?).

9. Der Lehrerfreund. Zeitschrift für Erziehung und Schulwesen. Von K. Rosenthal, Lehrer in Osnabrück. Jährlich 6 Hefte (?).

10. Literaturzeitung für Deutschlands Volksschullehrer. Vom Pfarrer Weingart. Weimar. Jährlich 4 Hefte.

11. Der Volksschulfreund, eine Zeitschrift für die Volksschullehrer, zunächst der Provinz Preußen, herausgege=

ben von Preuß, Seminardirector. Königsberg. Jährlich 4 Hefte (?).

13. Schleswig-Holsteinische Volks-Schulzeitung. Vierteljährlich 1 Heft. Von Gudenrath, Lehrer in Schafstedt (?)

14. Allgemeine pädagogische Zeitschrift u. s. w. Vom Archidiaconus Hergang. Erster Jahrgang, erstes Heft. Bautzen, 1839.

15. Der Schul- und Ephoralbote aus Sachsen u. s. w. von Ferdinand Filippi.

Die Centralbibliothek ist in ihr zweites Jahr eingetreten. Sie hat ihr Probejahr ruhmvoll bestanden. Es ist keine Kleinigkeit, die umfassende Aufgabe, die sie sich gestellt, zu lösen. Sie hat nicht nur tüchtige Abhandlungen, sondern auch eine Menge Nachrichten, besonders über das Ausland, geliefert. Unter jenen steht die von Kühner über die Emancipation der Schule, aus der Rehm in dem Westph. Anzeiger einen Auszug geliefert, oben an. Wir wünschen Weglassen aller Auszüge aus älteren Schriften, die von Knox nicht ausgeschlossen, und weniger Statistik. Diese hat für Lehrer zu wenig Interesse. Von Zeit zu Zeit übersichtliche Zusammenstellungen reichen hin.*)

Die allgemeine Schulzeitung ist allgemein bekannt. Neben ihr hätte die neue allgemeine Schulzeitung von Gräfe bestehen können. Aber die Zeitverhältnisse waren ihr nicht günstig. Desselben Verfs. Archiv ist auch eingegangen. Gut, daß er der Central-

*) Ob es recht sei, auf die bedeutenderen Aufsätze andrer Zeitschriften, ohne ausdrückliche Erlaubniß der Redaktionen, nicht bloß hinzudeuten, sondern den wesentlichen Inhalt auszuziehen, sie auszubeuten, ist eine Frage, welche, wie ich glaube, verneint werden muß. Die allgem. Schulzeitung begnügt sich mit der Andeutung des Inhalts.

Bibliothek seine Thätigkeit zugewandt! Warum ist sein so gut projektirtes Vorhaben, ein pädagogisches Conversations-Lexikon herauszugeben, nicht zur Ausführung gekommen? — Der Klang des Namens der allg. Schulzeitung ist ein guter. Mehr Entschiedenheit und mehr Gediegenheit in vielen Beurtheilungen bleibt zu wünschen. Die von Lorberg gehören immer zu den lehrreichsten, besten. Auch wäre es wünschenswerth, wenn sämmtliche Mitarbeiter mit offenem Visir aufträten.

Das Meklenburger Schulblatt hat gründliche Mitarbeiter. Der Aufsatz vom Seminarlehrer Zehlicke in Ludwigsburg über den Rechenunterricht ist von keinem übertroffen worden. Wird das Blatt fortbestehen, oder wird es durch die Concurrenz untergehen? Wir würden es sehr bedauern.

Das Schulblatt für die Provinz Brandenburg ist zunächst ein Localblatt; es enthält die Verordnungen der Behörden der Provinz, das Schulwesen betreffend. Seinem übrigen Inhalt nach gehört es für ein größeres Publikum. Es ist eins der besseren Blätter.

Der schlesische Schulbote hat in den letzten Jahren verloren. Er geht nicht selten in das Weite und Breite hinein. Die wahre Gründlichkeit ist davon sehr verschieden. Lehrkurse, von dem Umfang und der Breite ganzer Bücher gehören in keine Zeitschrift. Leicht müßte es den verdienten Herausgebern und der Menge tüchtiger Lehrer in Schlesien werden, die ursprüngliche Gediegenheit wieder zu gewinnen.

Die Blätter aus Süddeutschland sind, wenn wir nicht irren, eine Frucht des in Stuttgart durch Denzel gestifteten Schulvereins. In diesem Lande ist des Gediegenen und Kernhaften so viel, daß eigentliche Seichtigkeit gar nicht aufkommen kann. Der Inhalt der bisherigen Hefte ist lehrreich und anziehend.

Die Nachrichten u. s. w. (Nr. 7) behaupten einen solchen Standpunkt nicht. Vieles ist ordinär, oberflächlich, verschwimmend. Hier ist Concentration, Vertiefung nöthig.

Höher stellen wir die allgemeinen schweizerischen Schulblätter. Doch haben sie mehr ein schweizerisches, als ein allgemeines Interesse.

Der Lehrerfreund aus Osnabrück steht unter allen Bisherigen. Nein, meine Freunde, statt solche Dinge abermals drucken zu lassen, leset lieber andere Zeitschriften! Man muß die Winkelliteratur nicht vermehren. Auch ist das noch kein hinreichender Grund, ein Journal fortzusetzen, „wenn die Leser mit ihm zufrieden sind", noch weniger, „wenn sie es nicht besser haben wollen." Beherziget, was ich oben von den Nachtheilen der Concurrenz gesagt habe! Es ist ein guter Rath — auch wenn er wehe thun sollte. Man hat heut zu Tage Anderes zu thun, als Alles zu loben, mit aller Welt gut Freund zu sein und Niemand wehe zu thun.

„Was heißt zärtlicher Tadel? Den deine Schwäche verschonet?
Nein, der deinen Begriff von dem Vollkommenen stärkt!"
Schiller.

Daß die Literaturzeitung für Deutschlands Volksschullehrer noch fortbesteht, muß Jeden Wunder nehmen, der sie kennt. Ich hätte ihr nicht ein Jahr der Existenz zugetraut.*) Von Anfang an war sie ein todtgebornes Kind. Die Abhandlungen sind etwas besser als die Beurtheilungen, deren Werth rein Null ist, wenn nicht ein Minus. Der Recensent findet Alles vortrefflich. Eine derbe Zunge nannte einst eine der allgemeinen, gelehrten Literaturzeitungen „die alte Pfaffenzeitung." Hier wäre ein ähnliches Kraftwort an rechter Stelle.

---

*) Nach einer brieflichen Nachricht soll sie endlich das Zeitliche gesegnet haben.

Der preußischen Volksschulzeitung fehlt es an einer größeren Zahl tüchtiger Mitarbeiter.

Der preußische Volksschulfreund behauptet einen höheren Standpunkt, wie es, weil er von Männern vom Leder nicht von der Feder geschrieben wird, natürlich ist; doch erreicht er keine der ersten Stufen. Die Aufsätze und Beurtheilungen deuten auf Sachkunde und Fleiß hin und sie werden gewiß von den Lehrern jener Provinz mit Fleiß gelesen. Nur von dem Spiritus Dinter's merkt man nichts. Solche Männer gehören auch zu den größten Raritäten. Schade, daß man sie nicht in Spiritus aufbewahren kann.

Die schleswig-holsteinische Volksschulzeitung wird ganz von Elementarlehrern geschrieben, sie liefert Conferenzarbeiten und praktische Aufsätze, die manches Gute enthalten. Die kurzen Beurtheilungen, die sie auch liefert, haben aber wenig Werth. Nur wenn man die Grundsätze, die Richtung und die Tendenz eines Mannes genau kennt, reicht es hier und da aus, wenn man weiß: dieses lobt, jenes tadelt er. Wo dieses nicht der Fall ist, muß jede Beurtheilung auf dargelegten Gründen ruhen, damit jeder Leser in den Stand gesetzt werde, sich selbst ein Urtheil zu bilden. Die wahre Kunst des Beurtheilens neuer Schriften besteht darin, daß der Kritiker in dem einen Buche eine ganze Richtung charakterisirt, in dem Individuum eine Art schildert. Dann lernt nicht bloß der Verfasser, sondern jeder Leser etwas aus der Beurtheilung. Aber es ist eine schwere, sehr mühsame und unter den recensirenden Lehrern eine seltne Kunst. Auch die allgem. Schulzeitung könnte und sollte in dieser Beziehung höheren Anforderungen Genüge leisten.

Die neue allgem. pädagogische Zeitschrift von Hergang scheint, nach dem ersten Hefte und des Verfs. „zehn Jahre aus meinem Schulleben“ zu urtheilen, haupt-

sächlich ein Anzeigeblatt der neuesten Literatur zu werden. Ihr Vorläufer, „pädagogisches Wochenblatt" ist mir unbekannt geblieben. Der Verf. besitzt eine umfassende Kenntniß der pädagogischen Literatur. Schließen sich tüchtige Praktiker ihm an, so läßt sich viel Gutes erwarten.*)

Der sächsische Schul- und Ephoralbote, der, wenigstens 1837, als Zeitungsblatt in halben Bogen erschien, bespricht meist einzelne Angelegenheiten der Schule und der Lehrer, mit Bezug auf persönliche und örtliche Interessen.

Andere pädagogische Zeitschriften kenne ich nicht, z. B. den pädagogischen Beobachter von Scherr, von demokratischer Richtung. Ob andere, z. B. „der Schullehrer des 19. Jahrhunderts", das „Magazin von Schweitzer", die werthvolle Musikschrift von Hientzsch, Eutonia, die „Beiträge zu den Mitteln der Volkserziehung im Geiste der Menschenbildung, von Krüsi und Tobler" „Sachsen's Schullehrer von Hanschmann", der „hannoversche Schulfreund von Schläger", das „protestantische Kirchen- und Schulblatt für das Elsaß", das „Monatsblatt für Pommerns Volksschullehrer von Henning", die ähnlichen Blätter von Zeller bei Basel, die „Preußenschule" in Mohrungen und andre Blätter noch erscheinen, weiß ich nicht. Der „Volksschullehrer" von Harnisch ist bei Vielen noch in

*) Das inzwischen erschienene zweite Heft enthält den Anfang sehr empfehlender Mittheilungen von Beneke's philosophischen, besonders seinen psychologischen Ansichten, die, wie ich schon seit Jahren geglaubt und ausgesprochen habe, für die Grundlegung einer tieferen Pädagogik von hoher Bedeutung sind. Ueber die Zustimmung zu dieser Ansicht von Seiten Dreßler's, Seminardirectors in Bauzen, habe ich mich daher sehr gefreut.

sehr gutem Andenken. Er könnte jetzt aus seinem langen Winterschlafe wieder erwachen.

Vergleicht man die Zeit, die wir Aeltern noch erlebt haben, wo die „Bibliothek von Guts-Muths“ Alles in Allem war oder nur mit den Schulfreunden von Zerrenner und Stephani concurrirte, so ist die Frage: ob wir in Betreff des pädagogischen Journalismus zurückgegangen oder fortgeschritten sind, nicht allzu schwer zu beantworten. Jedenfalls bleibt auch in dieser Beziehung noch Manches zu wünschen, folglich auch noch Manches zu thun übrig. Auf! wer es vermag; er ist uns willkommen! Er vergesse nicht, daß es nicht ankommt auf die quantitative Fruchtbarkeit, sondern auf die qualitative Beschaffenheit!

Endlich in Betreff der Zahl der Zeitschriften, welche den Lehrern zum Lesen zu empfehlen sind, stimmen wir ganz der in dieser Rücksicht für die Lehrerconferenzen in Rheinhessen*) geltenden Bestimmung bei:

„Die Zahl der Zeitschriften soll im Verhältniß zu den Hauptschriften nicht zu sehr vervielfältigt werden, indem das Lesen zu vieler Zeitschriften den Geist in demselben Maaße verflacht, in welchem es von der Lektüre und dem Studium gediegener Berufsschriften abzuführen geeignet ist.“

---

*) Dr. Linde, Uebersicht des gesammten Unterrichtswesens im Großherzogthum Hessen. Gießen, 1839. S. 71.

II.

Ueber den Zweisatz (das Rechnen nach dem Zweisatz).

„Die Regel ist die Trösterin aller Schwachen."
Schiller.

Nachdem Desaga ein Rechenbuch nach der Zweisatzrechnung, Scholz in dem 22. Bändchen der 2. Abtheilung des Schulboten 1839 eine Anleitung zu derselben durch den Lehrer Lüsebrink in Bönen bei Hamm zu Markte gebracht, auch die allgemeine Schulzeitung bei Gelegenheit einer Beurtheilung der Schrift des ersteren im Decemberheft des vorigen Jahres einige (treffende) Bemerkungen über die Sache mitgetheilt hat, scheint es an der Zeit, auch unsern Lesern darüber ein Mehreres zu offenbaren. Sie könnten sonst meinen, daß wir etwas Wesentliches versäumt hätten.

Die Genannten scheinen die Sache für etwas Neues und für etwas Wichtiges zu halten. Neu ist sie nicht; Stern hat den Zweisatz in seiner Anleitung in ausgedehnter Weise angewandt, das, worauf er beruht, ist längst bekannt und sehr alt, und wie es mit seiner Wichtigkeit steht, werden wir unten sehen. Nicht nur Desaga, sondern auch Scholz verspricht sich von dem Gebrauch desselben sehr viel. In der Vorbemerkung zu der Lüsebrink'schen Anweisung, die 72 Seiten füllt, bemerkt er: „dieselbe bringt einen sehr wichtigen Theil des Rechenunterrichts zur Sprache, die in ihrer Art geeignet sein wird, das Berechnen der Aufgaben aus der sogenannten Regeldetri und der damit zusammenhängenden oder sich darauf

gründenden Rechnungsfälle nicht nur zu vereinfachen, sondern auch geistbildender zu behandeln. In vielen Elementarschulen basirt man noch immer die Regeldetri auf die Lehre von den Proportionen, und doch können alle Rechnungsaufgaben, die zu den bürgerlichen Rechnungsarten gehören, anschaulicher und eben so gründlich ohne jene künstliche Lehre gelöset werden. Zur gründlichen Behandlung und Auffassung der Proportionen gehört mehr Zeit, als der Elementarschule zum Rechnen verstattet ist. — Die Zweisatzrechnung ist so einfach und leicht und stimmt so trefflich mit dem natürlichen Kopfrechnen überein, daß sie bald Freunde und Eingang in den Schulen finden muß."

Lüsebrink bemerkt auf S. 64: „Das Rechnen nach dem Zweisatze ist ein wirklich logisches zu nennen; denn es wird hier nur denkend gerechnet. Vorzüglich kann man darnach das Kopf- und Tafelrechnen (das gebundene und freie Rechnen — soll wohl heißen: das freie und gebundene Rechnen) Hand in Hand gehen lassen, und obendrein geht man hier sogar in logischer Form — indem man Ober- und Untersatz (Fragesatz) durch den Strich, der die Prämissen absondert, aufstellt — an's Werk, wonach man schließt. Mechanismus kann sich hier kaum einschleichen; denn es ist fast fortwährend ein Räsonniren nach Art des Kopfrechnens." Und S. 69: „Man kann mit Hülfe der Zweisatzrechnung eher zum Ziele gelangen, als wenn man nach Proportionen rechnen läßt. In meiner Schule habe ich das Rechenbuch von Diesterweg und Heuser. Früher ließ ich immer die Lehre von den Verhältnissen und Proportionen gründlich durchmachen; jetzt berücksichtige ich dieselbe gar nicht mehr. Jetzt kann ich nach dem Zweisatze fast alle die im 25. und 26. Abschnitte des angeführten Rechenbuches (Th. 1) vorkommenden Regeldetri-Aufgaben in der Zeit lösen lassen, in der ich früher die Proportionslehre durchmachte." Endlich S. 72: „Man kann

bei der Zweisatzrechnung jedes Rechenbuch, wenn es sonst gut ist, gebrauchen. Die vielen vorhergehenden Beispiele, welche zum großen Theil aus Gründen aus den Uebungsbüchern von D. und H. genommen sind, werden diese Behauptung schon von selbst rechtfertigen. Es ist außerordentlich schwer, den Kindern die Lehre von den zusammengesetzten Verhältnissen recht klar zu machen. Dieser Schwierigkeit ist man bei der Zweisatzrechnung ganz überhoben, ohne die Deutlichkeit zu beeinträchtigen.“

Nach diesen Versicherungen praktischer Schulmänner verdient der Gegenstand einige Aufmerksamkeit, sollte sich die Sache auch nicht ganz so verhalten, wie dieselben zu meinen scheinen.

Zuerst werden wir die Sache darzustellen haben. Denn es werden sich unter den Lesern welche finden, die von ihr noch gar nichts wissen. Ich könnte sie zwar auf Stern's Rechenbuch oder auf den ersten Theil meiner Anweisung zum Gesammtunterricht im Rechnen, S. 253 ff. der zweiten Auflage hinweisen, aber ich weiß nicht, ob den Lesern das eine oder das andere Buch zur Hand ist. Darum die nöthigsten Beispiele, deren es nur drei bedarf: 1) eines einfachen von doppelter Art; 2) eines zusammengesetzten.

Aufgabe 1. 4 ℔ einer Waare kosten 27 Sgr.; was kosten 21 ℔ derselben Waare?

Auflösung nach dem Zweisatz:

a. Ansatz: 4 ℔ kosten 27 Sgr.
21 „ „ ?

b. Ausrechn.: 1 ℔ kostet $^{27}/_{4} = 6^{3}/_{4}$ Sgr.
21 ℔ also $21 \times 6^{3}/_{4} = 141^{3}/_{4}$ Sgr.
= 4 Thl. 21 Sgr. 9 Pf.

Anmerkung. Lüsebrink nennt die Ausrechnung Auflösung. Der Ansatz gehört aber auch schon zur Auflösung, seine Auflösung ist Ausrechnung.

Aufgabe 2. 5 Arbeiter machen eine Arbeit in 4 Tagen fertig; wie bald kommen 3 Arbeiter damit zu Stande?

Auflösung: a. **Ansatz:** 5 Arb. 4 Tage
3 ⸗ ? ⸗

b. **Ausr.:** 1 Arb. 5 × 4 = 20 Tage.
3 Arb. $^{20}/_{3}$ = $6^{2}/_{3}$ Tage.

Aufgabe 3 (um der Brüche willen beigefügt und damit sich zeige, daß diese keine Aenderung des Verfahrens bedingen). $^{2}/_{3}$ ℔ kosten $^{4}/_{5}$ Thlr.; was $^{7}/_{8}$ ℔?

$^{2}/_{3}$ ℔ $^{4}/_{5}$ Thlr.
$^{7}/_{8}$ ℔ ?

$^{1}/_{3}$ ℔ $^{4}/_{10}$ = $^{2}/_{5}$ Thlr.
1 ℔ 3 × $^{2}/_{5}$ = $^{6}/_{5}$ Thr.
$^{1}/_{8}$ ℔ $^{1}/_{8}$ × $^{6}/_{5}$ = $^{6}/_{40}$ Thlr.
$^{7}/_{8}$ ℔ 7 × $^{6}/_{40}$ = $^{42}/_{40}$ = $1^{1}/_{20}$ Thlr.

Aufgabe 4. 12 Arbeiter arbeiten 8 Wochen lang, wöchentlich 5 Tage, täglich 12 Stunden für 288 Thlr.; wie viel werden bei eben dieser Arbeit 15 Arbeiter in 18 Wochen verdienen, wenn sie wöchentlich 6 Tage und täglich 10 Stunden arbeiten?

12 Arb.	8 W.	5 T.	12 St.	288 Thlr.	
15 ⸗	18 ⸗	6 ⸗	10 ⸗	?	
1	8	5	12	$^{288}/_{12}$	= 24 Thlr.
1	1	5	15	$^{24}/_{8}$	= 3 ⸗
1	1	1	12	$^{3}/_{5}$ Thlr.	= 18 Sgr.
1	1	1	1	$^{18}/_{12}$	= $1^{1}/_{2}$ ⸗
1	1	1	10	10 × $1^{1}/_{2}$	= 15 ⸗
1	1	6	10	6 × 15 Sgr.	= 3 Thlr.
1	18	6	10	18 × 3 Thlr.	= 54 ⸗
15	18	6	10	15 × 54	= 810 ⸗

Oder:

12	8	5	12	288 Thlr.
15	18	6	10	?

$1^1/_4 \times 2^1/_4 \times 1^1/_3 \times {}^5/_6 \times 288 = 810$ Thlr.

Oder:

12	8	5	12	288 Thlr.
15	18	6	10	?

$$\frac{288 \times 15 \times 18 \times 6 \times 10}{12 \times 8 \times 5 \times 12} = 810 \text{ Thlr.}$$

Das Wesen der Zweisatzrechnung besteht demnach in Folgendem:

1. Die Ziffern, durch welche die gesuchte Zahl herausgebracht werden soll, werden in zwei horizontale Reihen geschrieben.
2. In die obere Reihe kommen die Ziffern oder Zahlen, deren Beziehung gegeben ist, in die untere die mit dem Frageglied.
3. Die gleichnamigen senkrecht unter einander, das Frageglied als Fragezeichen (Herr Dasaga macht ein x) unter das gleichnamige Glied.

Aus diesen drei Stücken besteht der Ansatz.

Die Ausrechnung besteht aus folgenden Stücken:

1. Zuerst wird berechnet, was eine Einheit kostet, die Einheit beträgt.
2. Dann, was die Mehrheit.

Dieses ist das Ganze. Bei Brüchen und zusammengesetzten Verhältnissen kommt man nicht durch einen Schluß auf die Einheit, sondern durch eine Mehrheit von Schlüssen, und wiederum nicht durch einen Schluß zur Auffindung des Fragegliedes, sondern durch eine Mehrheit von Schlüssen. Wie bei Aufgabe 4 gezeigt worden, kann man sich auch, zur Abkürzung der Rechnung, Abkürzungen er-

lauben, indem man die einzelnen Operationen nicht vollzieht, sondern nur andeutet, das Divisionsglied in den Nenner, das Multiplikationsglied in den Zähler setzt u. s. w. Aber wesentlich ist die stete verstandesmäßige Beurtheilung, das wache Bewußtsein von Anfang bis zu Ende.

Darin liegt der Vorzug des Zweisatzes und seine Mängel.

Sein Vorzug. Eine mechanische, geist- und verstandlose Ausrechnung oder Auflösung ist nicht möglich. Ob ein oben stehendes Glied divisiv oder multiplikativ gebraucht werden muß, läßt sich aus äußeren Merkmalen, z. B. aus der Stellung, ob unten oder oben, nicht erkennen, sondern nur aus der Natur der Aufgabe, aus den verstandesmäßig erkannten Beziehungen. Gerade und umgekehrte Verhältnisse wollen als solche, nach dem Ansatze erkannt werden. Der Schüler muß einsehen, ob das Fraglied bei jeder Frage, die er sich bei dem Rückgang von einer Mehrheit zur Einheit und bei dem Fortschritt von einer gefundenen Einheit zu einer andern Mehrheit stellt, abnimmt oder wächst. Mechanismus ist in dieser Beziehung unmöglich. Da wir das Wesen der elementarischen Bildung durch's Rechnen in dem Gebrauch und der Entwicklung des Verstandes suchen, so fördert der Zweisatz diese elementarische Bildung.

Aber liefert er neue Auflösungsweisen, neue Ansichten, ist ihm als Zweisatz ein Vorzug einzuräumen? Mit nichten. So wie nach ihm die Aufgaben gelöset werden, so hat man zu allen Zeiten im Kopfrechnen vorfahren. Ob man die Ziffern in zwei Reihen bringt:

4 ℔ 7 Thlr.
5 = ?

oder 4 ℔ 7 Thlr. 5 ℔?,

in jenem Falle die beiden ersten, senkrecht unter einander stehenden Glieder, in diesem das erste und dritte auf ein-

ander bezieht, oder ob man nach Art einer Proportionsaufstellung

$$4 \text{℔} : 5 \text{℔} = 7 \text{ Thlr.} : x \text{ Thlr.}$$

das erste Glied auf das zweite bezieht, ist ja völlig einerlei. Der Denkproceß ist derselbe, der Zweisatz gewährt keine Erleichterung, es sei denn, daß man es für anschaulicher erachtet, wenn das Frageglied als Fragezeichen unter das Glied gestellt wird, aus dem es herauspракticirt werden muß. Es wird dabei die Gewöhnung entscheiden.

Sein Mangel. Dieser besteht darin, daß er nicht als Schablone gebraucht werden kann. Er erlaubt keine mechanische Behandlung, er erläßt, nachdem er gebildet worden, keinem das Denken. Diesen Zweck haben aber die Rechenregeln, z. B. der Dreisatz, die Kettenregel u. s. w. Der Zweisatz ist also keine Regel in dem eigentlichen Sinne des Wortes, den man beibehalten muß.

Die Rechenregeln haben ihren Werth. Durch sie will der Praktiker möglichst schnell und sicher und mit mit möglichst geringer Anstrengung des Kopfes das Resultat, das Facit, herausbringen. Darauf kommt es dem Kaufmann an. Ob durch's Rechnen der Geist geübt oder mechanisirt wird, ist ihm völlig gleichgültig, muß ihm, wie uns Allen, wo es auf die Praxis ankommt, völlig gleichgültig sein. Wenn der Lehrling oder Commis die Langsamkeit seines Verfahrens oder die Unsicherheit desselben mit seinem Interesse an der Natur der Aufgabe, mit der Lust am Denken entschuldigen will, der Prinzipal wird ihn auslachen oder ihn, als einen unpraktischen Theoretiker, wegschicken. Um 4 Uhr geht die Post ab; diese soll die Rechnung mitnehmen, sie muß fertig sein und richtig. Darum ist ihm die diese Dienste leistende Schablone wichtig. Hat er unrecht? Nur der unpraktische Schullehrer wird diese Frage bejahen. Je schneller und sicherer, desto besser, das ist sein Wahlspruch. Darum zieht er den

todten Rechenknecht, die Tabelle ꝛc., dem Menschen vor. Dazu kommt noch Zweierlei. Einmal gibt es unsäglich dumme Menschen, dumm von Natur oder dumm wegen Vernachlässigung in der Jugend, die aber dennoch durch die Welt, z. B. durch Comtoirarbeit oder in Schreibstuben, ihr Brod verdienen müssen. Für solche ist eine Regel, die ihnen das Denken erläßt oder auf ein Minimum reducirt, eine gefundene Sache, ein wahrer Fund. „Die Regel ist die Krücke (die Trösterin) des Schwachen.“ Dann hat der Kaufmann, und nicht nur der Kaufmann, sondern jeder andere vielbeschäftigte Mensch, oft an Mehreres zugleich zu denken; man ist zerstreut, man will nicht denken, man will seinen Geist schonen, muß es, muß ihn für andere Dinge und Zeiten frisch erhalten. Ein Seminardirector soll am Ende des Jahres seinen Haushalt der Behörde vorlegen. Die Behörde verlangt absolute Richtigkeit. Man hat mehr zu thun, als Rechnungen zu schreiben. Willkommen heißt man die mechanische Regel, der denkende wie der nicht-denkende Mensch. Darum keine Einseitigkeiten in der Beurtheilung der Menschen und Dinge! Bildet daher eine Schule denkende Rechenschüler, denen aber die Fertigkeit und Sicherheit im praktischen Rechnen fehlt, der praktische Kaufmann und der Vorsteher eines Büreau's tadelt die Einseitigkeit mit vollem Recht. Als die Schulen nur praktische Ausrechner bildeten, wurden sie aus andern Gründen getadelt, auch mit Recht, aus dem Gesichtspunkt der Menschenbildung. Mit Freuden begrüßte daher jeder Menschenfreund die Richtung der Pestalozzischen Schule, die dem alten Unwesen ein Ende machte. Aber von dem Extrem, zu dem sie in den Maaß- und Zahlverhältnissen überging, sind wir längst zurückgekommen. Die Schüler konnten die schwierigsten reinen Zahlencombinationen vollziehen, aber kein praktisches Beispiel berechnen. Man konnte sie im Leben nicht gebrauchen. Darum ist unser Lo-

sungswort: Verstandesbildung und praktische Fertigkeit! Diese durch jene und mit jener!

Der Zweisatz darf daher den Dreisatz nicht verdrängen, nicht die Basedow'sche Regel, nicht den Kettensatz u. s. w. Mit jenem reicht man in der beschränkten Elementarschule aus, das ist vollkommen richtig. Auch das ist richtig, daß man in jeder Elementarschule die Proportionen entbehren kann, ohne dadurch im mindesten der Verstandesbildung und Rechenfertigkeit Abbruch zu thun. Darum habe ich mit Heuser aus dem „Praktischen Rechenbuche für die untern und mittlern Klassen der Elementarschulen, so wie auch für Mädchenschulen, 2. Aufl. Elberfeld, 1838" (5 Sgr.) die Proportionen weggelassen. Aber in der Schule, in welcher praktische Schnellrechner, Kaufmannslehrlinge gebildet werden sollen, darf die Anweisung zum Gebrauch der Regeln und ihre Einübung nicht fehlen. Aus den angegeben Gründen.

Der Dreisatz, die Regeldetri, ist eine Regel. Sobald der Ansatz gebildet ist, ist die Ausrechnung rein mechanisch: Multiplikation des 2ten und 3ten Gliedes, Division durch das erste. Dividiren und multipliciren kann man in halbem Schlafe. Und die Bildung des Ansatzes erfordert nur ein Minimum von Nachdenken; ganz ist es keinem zu erlassen. Aber es ist so gering, daß auch ein sehr dummer Mensch es erlernen kann. Ja sie lernen es am leichtesten (wieder ein Vorzug). Man lehrt ihn, dem Fragegied (dem, welchem die gesuchte Zahl dem Namen nach entspricht) die dritte Stelle zu geben und sich, damit er den andern die rechte Stelle anweise, zu fragen, ob es heißt: Je mehr, desto mehr, je weniger, desto weniger, oder: je mehr, desto weniger, je weniger, desto mehr.*)

*) Daß obige Fragen dem Denkenden nicht genügen, auch zu falschen Schlüssen verleiten können und sehr ungenau sind, weiß

Die Selbstbeantwortung dieser leichten Fragen sichert ihn vor Irrthum. Nun ist der kurze Denkversuch, die Denkrechnung (es schwant ihm mehr, als daß es ihm einleuchtet) vorüber, der Ansatz gemacht, der Mechanismus tritt ein. Der Unterschied des Zweisatzes vom Dreisatze ist in dieser Beziehung also der: Zur Bildung des Zweisatzes gehört kein Nachdenken, wohl aber zu dem des Dreisatzes; jener verlangt bei der Ausrechnung fortwährende Aufmerksamkeit, dieser aber nicht. Das Nachdenken bei dem Dreisatz ist sehr kurz und obenhin, bei dem Zweisatze geht es von Anfang bis zu Ende. Dann ist die Ausrechnung bei dem Dreisatze kürzer, rascher. Dieses rührt bei dem Zweisatze von der Reduktion auf die Einheit her. Man kann diese zwar auch vermeiden, aber dann entbehrt er des wesentlichen Unterschiedes von dem Dreisatze. Wie langwierig die Ausrechnung einer zusammengesetzten Aufgabe nach dem Zweisatze ist, lehrt oben Aufg. 4. Bildend ist diese Auflösungsweise und wir wollen sie, nach wie vor, anwenden; aber auch das Hinlenken und Hinarbeiten auf Kürze und Schnelligkeit nicht daran geben. Neues hat uns also der Zweisatz gar nichts geliefert. Wer sich von der mechanischen, aber gar nicht aus seiner Natur hervorgehenden, nicht in seinem Wesen begründeten Behandlungsart des Dreisatzes loslösen will, der gebrauche einstweilen nur den Zweisatz. Die veränderte Form leitet ihn auf den Gebrauch des Verstandes. Nachher wird er mit Verstand*) zum

jeder Kenner. Ungenau sind aber auch die Sätze Lüsebrink's, z. B. S. 10: „4 Pferde für viermal so wenig Zeit", „ein Pfund kostet 120 mal so wenig als 120 Pfund." So schwer ist es selbst für den denkenden Mann, angewöhnte Ausdrücke abzulegen.

*) Mein Compagnon Heuser zeigt z. B. die Ausrechnung einer Regeldetri-Aufgabe im 2ten Theile unseres methodischen Handbuches. 2te Aufl. S. 37 ff. auf 13 verschiedene Weisen.

Dreisatz zurückkehren können. Darum erkenne man das Wesen des Zweisatzes! Daß bei seiner Auffassung Irrthümer obgewaltet haben, ersieht man schon aus dem Namen: Zweisatz. Warum Zweisatz? Weil er in zwei Reihen geschrieben wird? Dann müßte der Dreisatz Einsatz heißen. Und mit demselben Rechte würde die Basedow'sche Regel, der Kettensatz ꝛc. Zweisatz heißen. Denn ob die Zahlen in zwei horizontalen, oder in zwei senkrechten Reihen aufgestellt werden, das begründet doch nicht einen neuen Namen. Damit die Schüler nicht wähnen, als läge das Wesen in der Art eines Ansatzes, so lasse man sie die Aufgaben des schriftlichen Rechnens bald so bald so ansetzen, nach wie vor, wie es denkende Lehrer immer gethan haben. In den Wunsch Scholz's, daß der Zweisatz bald in unsere Schulen Eingang finden möge, kann ich daher, wenn es so viel heißt, daß der Dreisatz verdrängt werden möge, nicht einmal einstimmmen. Es sind Formen; Formen sind gut, wenn der Geist nicht darunter leidet. Obendrein sind hier die Formen gleich gut. Doch ich sehe, Scholz hat dieselbe Ansicht. Denn er fährt fort: „Es soll damit nicht gesagt sein, daß sie (die Zweisatz-Form) die einzige einfache Form der Berechnung der Aufgaben sei; nein, es gibt auch eine andere, die in gleichem Grade empfehlenswerth ist."

Mit dem Vorstehenden steht der Inhalt einer so eben erschienenen kleinen Schrift:

„Die Bruchrechnung und deren nächste Anwendung. Ein Beitrag zur Begründung eines einfachen und sichern Verfahrens, Bruch- und Proportionsaufgaben zu lösen, von A. Kämper, Lehrer am Gymnasium in Minden. Minden, bei Eßmann, 1839", (60 S. 8 gGr.) in Verbindung.

Der Herr Verf. macht besonders (S. 56) darauf aufmerksam, „daß es sehr vortheilhaft sei, mit Bruchausdrücken weiter zu rechnen, ohne dieselben aufzulösen, sobald die Aufgabe eine fernere Operation mit ihnen verlangt.“ Denn da sich bei der Fortsetzung sehr häufig im Zähler und Nenner gleiche Faktoren einfinden, so können diese gegen einander gestrichen werden, wodurch die Ausrechnung sehr vereinfacht wird. Er zeigt dieses an vielen Beispielen, was freilich den meisten Rechenlehrern bekannt gewesen, aber auch nach unserm Ermessen wiederholt nachgewiesen zu werden verdiente. Es dürfte nicht uninteressant sein, eine Aufgabe hier so mitzutheilen, wie der Herr Verf. sie auflöset, dieser Auflösungsweise die Weise anzureihen, wie die Aufgabe nach dem Zweisatze gelöset wird, dann die Auflösungsart nach einfachen Schlüssen, nach zusammengesetzten Verhältnissen und nach dem Kettensatze beizufügen. Dadurch wird es den Lesern in die Augen springen, welche Auflösungsart sich durch ihre Durchsichtigkeit und Klarheit, welche sich durch ihre Kürze, also für die Praxis empfiehlt.

Aufgabe (S. 56, genommen aus dem praktischen Rechenbuche von Diesterweg und Heuser, I. vermischte Aufgaben, Nr. 31).

„Ein Knabe kaufte 100 Aepfel und gab für 10 Stück $2\frac{1}{2}$ Sgr. Er tauschte dafür Birnen, und erhielt für 5 Aepfel 6 Birnen, diese vertauschte er gegen Aprikosen und gab 8 Birnen für 5 Aprikosen; nun tauschte er auf Apfelsinen, und erhielt für 5 Aprikosen 2 Apfelsinen; diese tauschte er gegen Mandeln und bekam für 2 Apfelsinen 21 Mandeln; darauf tauschte er gegen Wallnüsse und gab für 4 Wallnüsse 3 Mandeln; zuletzt tauschte er Pflaumen ein, und erhielt für 5 Wallnüsse 4 Pflaumen. Diese verkaufte er, 12 Pflaumen für $1\frac{1}{2}$ Sgr. — Hat er bei diesem Tausche gewonnen oder verloren und wie viel?“

Seine Auslage betrug nach der Proportion:

10 Aepf. : 100 Aepf. $= 2\frac{1}{2}$ Sgr. : $x = \frac{2\frac{1}{2} \times 100}{10} = 25$ Sgr.

Nach der Proportion $5 : 100$ Aepf. $= 6$ Birn. : x erhält er $\frac{100 \times 6}{5}$ Birnen, ferner 8 Birn. : $\frac{100 \times 6}{5} = 5$ Aprik. : $x = \frac{100 \times 6 \times 5}{8 \times 5}$ Aprikosen.

Aus diesem Ausdrucke werden die gleichen Faktoren 5 gleich entfernt, also $\frac{100 \times 6}{8}$ Aprikosen,

ferner 5 Aprik. : $\frac{100 \times 6}{8} = 2$ Apfelſ. : $x = \frac{100 \times 6 \times 2}{5 \times 8}$ Apfſ.

fern. 2 Aplſ. : $\frac{100 \times 6 \times 2}{5 \times 8} x = 21$ M. : $x = \frac{100 \times 6 \times 2 \times 21}{2 \times 5 \times 8}$ M.

Der gleiche Faktor 2 wird entfernt $= \frac{100 \times 6 \times 21}{5 \times 8}$ Mln.

fern. 3 M. : $\frac{100 \times 6 \times 21}{5 \times 8} = 4$ N. : $x = \frac{100 \times 6 \times 21 \times 4}{3 \times 5 \times 8}$ N.

ferner 5 Nüsse : $\frac{100 \times 6 \times 24 \times 4}{3 \times 5 \times 8} =$ Pflaumen : x

$= \frac{100 \times 6 \times 21 \times 4 \times 4}{5 \times 3 \times 5 \times 8}$ Pflaumen.

Diese Pflaumen kosten: 12 Stück $1\frac{1}{2}$ Sgr.; er erhält also nach der Proportion:

$12 : \frac{100 \times 6 \times 21 \times 4 \times 4}{5 \times 3 \times 5 \times 8} = \frac{3}{2}$ Sgr. : x

$= \frac{100 \times 6 \times 21 \times 4 \times 4 \times 3}{12 \times 5 \times 3 \times 5 \times 8 \times 2}$ Sgr.

welcher Ausdruck aufgelöset $= 2 \times 3 \times 7$ Sgr. $= 42$ Sgr. ist.

Seine Auslage beträgt nach der 1. Proportion 25 Sgr.

Mithin der Gewinn 17 Sgr.

Zu mehrerer Deutlichkeit sind, wenn nicht ganz gleiche Faktoren vorhanden waren, auch die leicht übersehbaren Faktoren nicht entfernt, was zur Bequemlichkeit der Rechnung sehr leicht hätte geschehen können."

Zweite Auflösung nach dem Zweisatze, in verkürzter Weise, ohne Reduktion auf die Einheit, was zu weitläuftig ist.

1. Ausgabe.

10 St. $2\frac{1}{2}$ Sgr.
100 ?

$$\frac{100 \times 5}{10 \times 2} = 25 \text{ Sgr.}$$

2. Einnahme.

5 A. 6 B.
100 ?

$$\frac{100 \times 6}{5} = 120 \text{ Birnen.}$$

8 B. 5 Apr.
120 ?

$$\frac{5 \times 120}{8} = 75 \text{ Aprikosen.}$$

5 Apr. 2 Apfels.
75 ?

$$\frac{2 \times 75}{5} = 30 \text{ Apfelsinen.}$$

2 A. 21 M.
30 ?

$$\frac{30 \times 21}{2} = 315 \text{ Mandeln.}$$

3 M. 4 Walln.
315 ?

$$\frac{3 \times 315}{3} = 420 \text{ Walln.}$$

5 W. 4 Pfl.
420 ?

$$\frac{4 \times 420}{5} = 336 \text{ Pflaumen.}$$

12 Pfl. 1½ Sgr.
336 ?

$$\frac{336 \times 3}{12 \times 2} = 42 \text{ Sgr.}$$

Schluß: Einnahme 42 Sgr.
Ausgabe 25 „
Gewinn 17 Sgr.

Dritte Auflösung durch einfache Schlüsse.

1. Ausgabe wie in Nr. 2 25 Sgr.
2. Einnahme.

1.	Für 5 Aepf. 6 Birn;	also für 100 Aepf.	$20 \times 6 =$	120 Birn.
2.	„ 8 Birn. 5 Aprik.	„ „ 120 Bir.	$15 \times 5 =$	75 Apr.
3.	„ 5 Apr. 2 Apfels.	„ „ 75 Apr.	$15 \times 2 =$	30 Apfls.
4.	„ 2 Apf. 21 Mand.	„ „ 30 Apf.	$15 . 21 =$	315 Mnd.
5.	„ 3 Md. 4 Walln.	„ „ 315 Md.	$105 . 4 =$	420 Wlln.
6.	„ 5 Wlln. 4 Pfl.	„ „ 420 Wlln.	$84 . 4 =$	336 Pfl.
7.	„ 12 Pfl. 1½ Sgr.	„ „ 336 Pfl.	$\frac{336}{12} . \frac{3}{2} =$	42 Sgr.

42 Sgr. — 25 Sgr. = 17 Sgr. Gewinn.

Vierte Auflösung nach der zusammengesetzten Regel-de-Tri.

1. Ausgabe, wie oben, 25 Sgr.
2. Einnahme.

$5 : 100 = 6 : x$ Birnen.
$8 : x = 5 : y$ Aprik.
$5 : y = 2 : z$ Apfels.
$2 : z = 21 : w$ Walln.
$3 : w = 4 : u$ Mand.
$5 : u = 4 : t$ Pfl.
$12 : t = \frac{3}{2} : p$ Sgr.

$5 . 8 . 5 . 2 . 3 . 5 . 12 : 100 = 6 . 5 . 2 . 21 . 4 . 4 . \frac{3}{2} : p$ Sgr.

2 2 4 2 21
2

p = 2×21 = 42 Sgr. u. s. w.

4. Nach dem Kettensatze.

1. Einnahme, wie oben, 25 Sgr.

2. Ausgabe.

?	100
5	6
8	5
5	2
2	21
3	4
5	4
12	1½
2	3
2	4
2	2
	2×21 = 42 Sgr.

Nun sage noch Einer, der die Kostbarkeit der Zeit kennt, daß der Kettensatz nichts werth sei.

A. D.

III.

Anzeigen und Beurtheilungen musikalischer Werke.

---

1. Generalbaß für Dilettanten. Nebst einem Beispielbuche, von F. W. Schütze, Lehrer am Freiherrlich von Fletcher'schen Seminar in Dresden. Dresden, bei Arnold, 1837.

Es war eine schöne Zeit, als in Berlin die Logier'sche Musik-Lehranstalt in ihrer höchsten Blüthe stand; man durfte dieser Anstalt den etwas vornehm gewählten Namen einer „musikalischen Akademie" wohl verzeihen. Eine schöne Zeit — denn Logier hatte eine ganz neue Unterrichtsbahn gebrochen, herrlich war das Ziel, zu dem sie hinführte und außerordentlich die Begeisterung, welche den Kreis von Jüngern belebte, der um Logier versammelt war, die neue Bahn kennen zu lernen. Diese Zeit ist vorüber, wie denn eine so reiche Hoffnungszeit ihrer Natur nach immer nur von kurzer Dauer sein kann. Und die nächstfolgende Zeit, — welche Blüthen trieb, welche Früchte zeitigte sie? Der oberflächlichen Beschauung bietet sich in dieser Hinsicht viel Unerfreuliches dar. Wir sahen fast in allen großen Städten Deutschlands Musikschulen nach dem Vorbilde der Berliner entstehen; aber flüchtiger als Seifenblasen verschwanden sie wieder.

Logier selbst, der nur für die Dauer zweier Jahre nach Berlin gekommen war, kehrte im Jahre 1824 nach England zurück, und seitdem ist das Wirken der Berliner Mutteranstalt wenigstens ein sehr stilles geworden, gering von Einfluß nach Außen. So möchte man denn meinen, es sei das Erscheinen Logier's in Deutschland einem Phänomen vergleichbar, das glänzend aufsteigt, um schnell zu vergehen. Doch dem ist nicht also! Er lebt noch unter

uns, der geniale Kunst-Pädagog: seine Formen sind zerfallen, aber der Geist ist uns geblieben. Es soll hier nicht nachgewiesen werden, wie dieser Geist in vielen Lehrern des Klavierspiels mächtig fortwirkt, welche Methode sie auch äußerlich befolgen mögen;*) ich beschränke mich auf die Andeutung, daß die durch Logier bewirkte Reform des Unterrichtes in der Harmonielehre bis zur Stunde von den wichtigsten Folgen für viele hundert Musiklernende ist, und zwar namentlich in den Schullehrer-Seminarien. Wie viele seiner Lehrsätze man auch verworfen, wie viele seiner Regeln man aufgegeben hat: der Kern seiner Methode, die elementarische Behandlung der Harmonielehre, im Gegensatze zu der wissenschaftlichen, ist unantastbar, und es wachsen aus diesem Kerne immer neue, frische Lebenszweige heraus. So ist z. B. Schütze's mit großem Beifall aufgenommene „Harmonielehre" ihrem eigenthümlichsten Wesen nach Logier'schen Ursprungs; dasselbe gilt von Schärtlich's Harmonielehre, und wer wollte leugnen, daß auch des trefflichen Prof. Marx höchst bedeutsame Anleitung zur Composition, 2 Theile bis jetzt, in Logier'schem Geiste empfangen und geboren sei?

Man könnte nun sagen, daß die hier angeführten Werke doch nur für den künftigen Musiker vom Fach, wozu ich in gewissem Sinne die Zöglinge der Lehrer-Seminare auch rechne, Wichtigkeit haben, und es würde sich hieran die Frage schließen, ob denn nicht auch für die große Zahl der Dilettanten in Logier's Geiste fortgearbeitet sei. Ich freue mich, auf diese Frage eine bejahende Antwort zu haben. Es hat der wackere Schütze in seinem „Generalbaß für Dilettanten" einen bedeutenden Schritt für den Zweck, jedem Musiklernenden den Weg in das Gebiet der allgemeinen Tonkunde zu öffnen, weiter gethan. Wie er sich seine Aufgabe gedacht und was er zur Lösung der-

*) In Berlin gibt es mehrere Anstalten für Klavier- und Generalbaßunterricht, die sich zwar nicht zu Logier bekennen, aber ohne sein Vorbild wahrscheinlich gar nicht vorhanden sein würden.

selben gearbeitet hat, das bezeichnet er selbst in folgender Stelle der Vorrede: „Die Einleitung gibt einen faßlichen Unterricht über Klang und Ton, Oktavenordnungen, Noten und Notensystem, Notennamen und Notenschlüssel, chromatische Zeichen, Noten nach verschiedenem Werthe, Pausen, Takt, Tempo und Rhythmus. Vieles aus diesem Abschnitte ist dem Schüler schon aus dem ersten Klavierunterrichte — doch mehr gelegentlich und vereinzelt — bekannt geworden, hier bekommt er einen tiefern und zusammenhängenden Unterricht über die genannten Gegenstände.

Der erste Abschnitt führt die Bildung der diatonischen und chromatischen Tonleiter, die enharmonische Verwechselung und die Lehre von den Intervallen vor, alles Gegenstände, die sich auch mit schwächern Schülern leicht behandeln lassen und deren genaue Kenntniß für den sich bildenden Musiker von ungemeiner Wichtigkeit ist.

Der zweite Abschnitt handelt vom (Dur=) Akkorde, seinen Lagen und seiner Brechung, von den allereinfachsten Harmonieverbindungen, in vier=, drei= und zweistimmigen Sätzen dargestellt, ferner vom Septakkorde, dessen Auflösung und Anwendung in der Cadenz, wie auch von einigen Vorhalten und Durchgängen, von der drei=, zweistimmigen und arpeggirten Behandlung des Septakkordes, endlich von der engen und zerstreuten Harmonie.

Der dritte Abschnitt führt den Mollakkord und seine Lagen, Harmonieverbindungen in Moll und die Molltonleiter vor. In die Mollcadenzen werden auch Septimen, Vorhalte und Durchgänge eingeführt. Schließlich wird der Begriff Tonart erklärt. Wenn diese Erklärung auch noch nicht erschöpfend ist, so ist sie doch weit sachgemäßer als die, nach der man nur auf die Vorzeichnung und den Anfangsakkord ꝛc. hinweist. — Sollte ein Schüler im Generalbasse nur bis zu Ende dieses Abschnittes kommen können, so hat er viel gelernt. Er hat nicht nur eine sachgemäße Kenntniß der gangbarsten musikalischen Kunstausdrücke erlangt, er ist auch schon im Stande, kleine Sätze auf dem Instrumente richtig und mit Bewußtsein zu bilden.

Der vierte Abschnitt handelt von den Umkehrungen des Dur- und Molldreiklanges, wie des Septakkordes. Hier werden auch die Dur- und Molltonleitern vierstimmig bearbeitet.

Der fünfte Abschnitt trägt die leitereignen Dreiklänge und Septakkorde der Dur- und Molltonart vor, handelt überdies auch von den Nonenakkorden, dem übermäßigen Septakkorde 2c. Der Schüler lernt hier viele neue, einer Tonart angehörigen Harmonieen kennen, und wenn er die gegebenen Beispiele fleißig spielt, so wird er in immer höhern Grade befähigt werden, selbst etwas zu produciren. Uebrigens werden die verschiedenen Akkorde wieder vier-, drei-, zweistimmig und arpeggirt angewendet.

Der sechste Abschnitt führt die einer Tonart angehörigen Töne und Harmonieen übersichtlich vor und lehrt nun deren Gebiet genauer kennen; dann werden die Tonleitern und Harmonieen verschiedener Tonarten mit einander verglichen und dem Schüler eine Kenntniß von den Verwandschaften der Tonarten beigebracht. Die Mehrdeutigkeit des Sitzes einer Harmonie ist an sich ein interessanter Gegenstand, man kann ihn aber im Unterrichte nach Befinden kurz abthun.

Der siebente Abschnitt gibt nun, nachdem Sch. die einer Tonart eigenthümlichen Harmonieen, besonders aber die Tonarten nach ihrer nähern und fernern Verwandschaft kennen gelehrt hat, Unterricht, wie man aus dem Gebiete einer Tonart in das einer andern übergehen kann. Es werden hier zuerst und am ausführlichsten die Modulationen aus Dur nach Dur durchgenommen. Mit nicht besonders fähigen Schülern mag man es bei diesen bewenden lassen, vielleicht auch von selbigen nur die bekanntern Ausweichungen durchgehen. Mit fähigen Schülern können auch noch die im Buche abgehandelten Modulationen aus Moll nach Moll, aus Dur nach Moll, aus Moll nach Dur durchgegangen und zur Uebung gebracht werden. Die Lehre von der Modulation ist für den Schüler ein wichtiger und recht bildender Gegenstand.

Der achte Abschnitt gibt nun Unterricht über natürliche, Trug-, vermiedene Cadenzen ꝛc. Für solche Dilettanten, die die Kunst mit ernstem Sinne betreiben, bietet dieser, wie insbesondere auch der folgende neunte Abschnitt, welcher die Nebennoten abhandelt, viel Wichtiges dar. Der zehnte Abschnitt, mit welchem das Werk abschließt, enthält einen kurzen Unterricht über den sogenannten Orgelpunkt. —

Das Beispielbuch zu gegenwärtigem Werke ist so gehalten worden, daß in den gegebenen kleinern und größern Sätzen fast durchgehends nur das vorkommt, was nach dem vorhergegangenen Unterrichte verständlich sein muß. Der Schüler arbeitet in der Regel diese Sätze in einigen Tonarten aus und spielt sie nach Befinden in einigen oder allen Tonarten ein. Das schriftliche Ausarbeiten bringt in verschiedener Beziehung großen Nutzen; das Transponiren nicht minder. Die vorkommenden Präludien sind — mit einigen Ausnahmen — nur in der Tonart zu spielen, in der sie gegeben sind. Fähige Spieler können sie etwa auch in den Tonarten der großen Ober- und Unter-Sekunde spielen.

So weit der Verfasser. Ich stimme ihm hinsichtlich der Auswahl und Anordnung des Lehrstoffs im Ganzen mit Vergnügen bei und erkläre von vorn herein, daß ich mir von dieser Arbeit großen Nutzen verspreche. Einzelnen Ausstellungen unterliegt freilich auf dem bewegten Gebiete der Pädagogik jedes, auch noch so treffliche, Werk. Auch an dem vorliegenden wünschte ich Einiges anders und ich halte es für Pflicht, wenigstens auf zwei Hauptpunkte aufmerksam zu machen.

Erstens sollte, meiner Ansicht nach, die Lehre von der ausweichenden Modulation nicht in einen Abschnitt zusammengedrängt sein. Ist es schon für den künftigen Musiker von Fach wünschenswerth, daß man ihm die Ausweichungen in mehreren Kursen vorführe, so gilt solches gewiß noch mehr in Bezug auf den Dilettanten. Ausführlicheres über diesen Gegenstand ist in diesen Blättern bei Beurtheilung der Generalbaßschule von Meister gesagt; dahin sei

hier der Kürze halber verwiesen. Wenn übrigens Herr Schütze die Modulationen so ordnet: A. Modulationen in Töne des Quartenzirkels (von c nach f, b, es, as, des, ges), B. Modulationen in Töne des Quintenzirkels (von c nach g, d, a, e, h, fis), so verstehe ich ihn hier nicht recht: es führt ja der Quartenzirkel, eben weil er ein Zirkel ist, durch alle Tonarten nach dem Anfangspunkte zurück, und ebenso der Quintenzirkel; so daß z. B. in jenem ebensowohl die Tonart G liegt, wie in diesem die Tonart As. Der Unterschied der unter A. und B. aufgeführten Tonarten liegt bloß in der Vorzeichnung; unter A. haben wir Been, unter B. Kreuze; aber selbst dieser Unterschied hört augenblicklich auf, wenn man etwa, anstatt von c, von h oder es ausgeht. —

Zweitens hätte ich sehr gewünscht, daß am Schlusse des Ganzen wenigstens ein klassisches Tonstück, etwa der erste Satz der Mozart'schen C moll-Sonate, nach seinem harmonischen Baue analysirt wäre. Denn dieses Studium von Meisterwerken muß nothwendig als der Zielpunkt festgehalten werden, zu dem ein Buch wie das vorliegende hinzuführen hat. Gewiß auch ist Herr Schütze damit einverstanden, und sollte die Rücksicht auf den Preis des Buches ihn abgehalten haben, dem Ganzen gleichsam die Krone aufzusetzen, so sei er gebeten, bei der zweiten Auflage diese Rücksicht schwinden zu lassen.

Die Darstellung ist so einfach, faßlich und belebt, wie es von einem geübten und erfahrenen Lehrer nur erwartet werden durfte. Das ganze Werk ist eine Erscheinung, die ich als eine bedeutsame und erfreuliche noch einmal schönstens willkommen heiße.

---

2. Leichtfaßliche Musik-Schule für die Jugend, oder gründlicher Elementar-Unterricht in der Musik, mit besonderer Rücksicht auf den Gesang in den vaterländischen Volksschulen, verfaßt von J. M. Kamm, kathol. Schullehrer in Zeilitzheim. Erlangen, 1838.

Das ist eine sogenannte allgemeine Tonlehre. Folgende Gegenstände werden hier kurz besprochen: Musik, Ton, Namen der Töne, Noten, Schlüssel, Versetzungszeichen, Melodie und Harmonie, Tonleiter, Intervalle, Vergrößerung der Tonleiter, Tonfolge, Tonarten, Verwandtschaft der Tonarten, Verschiedenheit eines Intervalls, Akkord, Begriff der Rhythmik, Verschiedenheit der Noten und Pausen, Taktarten, schwere und leichte Takttheile, Tempo, Vortrag. Von elementarischer Behandlung der Sachen ist keine Spur vorhanden, auch fehlen, die ganz unzureichenden Sätzchen auf Seite 16, 30 und 33 abgerechnet, alle Uebungsbeispiele. Wie daher das Büchlein in der Volksschule zu gebrauchen sei, das wüßte ich kaum zu sagen, da es Worte ohne Sachen, hohle Begriffe ohne Anschauungen, Theorie ohne Praxis gibt. Was nützt es denn z. B. dem Schüler, zu wissen, daß es große und kleine Sexten gibt, wenn ihm keine Gelegenheit gegeben wird, diese Intervalle anzuschauen und zu üben? Es kann daher diese Musikschule weder zur Vorbereitung auf den Gesangunterricht, noch als Leitfaden für diesen Unterricht selbst gebraucht werden. Denken wir uns aber einen Schüler, der bereits einen vollständigen Gesangkursus nach Natorp, Kübler, Jacob, Erk, Hientzsch, Karow u. A. durchgemacht hat, so versteht es sich von selbst, daß derselbe auch wisse, was Tonleiter, Sexte, Akkord, halbe Note, Sechsachteltakt rc. sei; für ihn ist also eine Musikschule wie die vorliegende ebenfalls entbehrlich. Nur etwa als Wiederholungsbüchlein mag sie ihm in die Hände gegeben werden.

Ich bedaure aufrichtig, daß der Verfasser, der sich in dem Vorworte „an die Jugend der baier'schen Volksschulen" als einen sehr gemüthvollen Mann bezeichnet, Kraft und Zeit an eine so wenig fruchtbare Arbeit gewandt hat.

---

3. Kleine Singschule für Anfänger im Singen nach Noten, namentlich für Schulen, bearbeitet von J. Wiegers, Musikdirektor zu Kö-

nigsberg in der Neumark. Ladenpreis 5 Sgr. Parthiepreis bei 25 Exemplaren 3 Thlr. Berlin, bei Schröder, 1838.

Dieses Büchlein soll den Kindern in die Hände gegeben werden. Den Hauptinhalt machen nicht Lieder aus, sondern Uebungssätzchen, an denen die Kinder zum Liedersingen sollen hingeführt werden. Ich meine nicht, daß es wohlgethan sei, solche Schulübungen, die, ohne Kunstwerth, nur als Mittel zum Zwecke Geltung finden können, für das Leben aber an sich keine Bedeutung haben, kaufen zu lassen. Will und darf man die Mittel der Eltern für das Gesangwesen in Anspruch nehmen, so werde eine gute Liedersammlung, an der die Kinder einen bleibenden Schatz haben, angeschafft. Jene Uebungssätzchen braucht nur der Lehrer zu haben. Er schreibt sie in der Lehrstunde rasch an die Wandtafel; sind sie durchgeübt, so mögen sie immerhin, wie sie weggewischt werden, dem Gedächtniß der Kinder entschwinden; sie haben den Zweck ihres Daseins erfüllt. — Sehen wir jedoch zu, was hier geboten wird!

Erste Stufe. §. 1 u. 2. Der Dreiklang mit der Oktave. Uebung der allbekannten Natorp'schen Sätzchen, z. B. Tausend Sternenheere preisen — Dir, der die Welt gebaut — Vollendet ist des Tages Lauf — u. s. w. §. 3—5. Uebung im gleichmäßigen Zählen, verbunden mit Taktiren. Zwei-, drei-, viertheiliger Takt. Halbe, Viertel- und Achtelnoten. Meist wieder allbekannte Uebungssätzchen, z. B. Froher Muth macht die Arbeit gut — Wer mit Lust und Liebe singt — u. s. w. Zweite Stufe. §. 1. Der Ton f. §. 2. Der Ton a. Uebungssätzchen: Sinkt die Sonne am Abend nieder — Stille Nacht, sei mir gegrüßet — u. s. w. §. 3. Der Bindungsbogen. §. 4. Punktirte Noten. §. 6—9. Gewöhnliche Benennung der Noten- und Taktarten. Dritte Stufe. §. 1. Der Ton d §. 2. Der Ton h. §. 3. Die Tonleiter. Canon: Auf, ihr Kinder, auf und singt. §. 4. Die Sechzehntheilnote. — So geht es in allbekannter, Natorp'scher Weise fort bis zur siebenten Stufe, wo der Schüler

in sämmtliche Dur- und Mollleitern eingeführt wird. Eigenthümliches oder Neues ist gar nicht zu finden. Winke für den Lehrer fehlen. Der so schwierige Gegenstand der siebenten Stufe ist übrigens viel zu kurz abgemacht, zumal da hier alle Beispiele fehlen und nur ganz allgemein auf das „Choralmelodieenbuch" und die „Liedersammlung" (welche?) verwiesen ist.

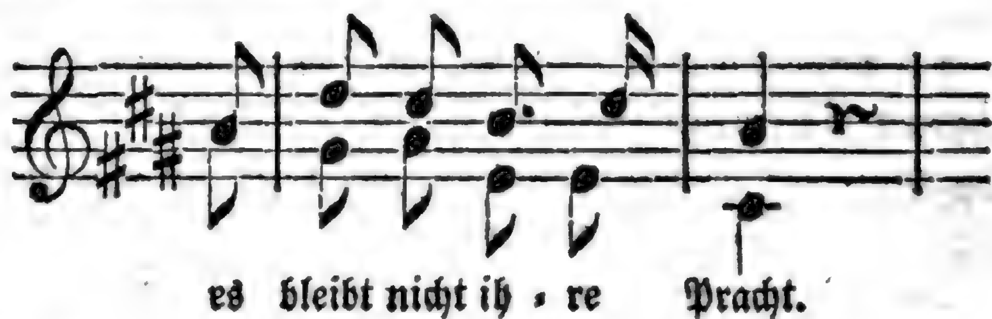
Ich verkenne nicht die gute Absicht des Herrn Verfassers; allein sein Werk, kaum mehr als ein mangelhafter Auszug aus Natorp, ist weder in der Idee noch in der Ausführung von Bedeutsamkeit, obschon es zwei hochstehenden Pädagogen Preußens zugeeignet wurde.

---

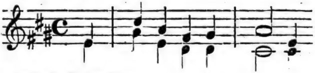
4. Leitfaden zum praktisch-methodischen Unterricht im Gesange, vornehmlich in Volksschulen, von L. Karow. Bunzlau, 1838. Appun's Buchhandlung.

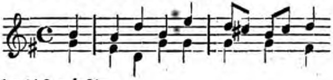
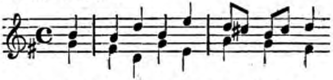
In Betreff dieser Gesanglehre unsers hochverehrten Karow bedarf es nur der Anzeige, daß sie da ist. Wenigstens möchte es überflüßig sein, sich in Lobeserhebungen weitläuftig zu ergehen. Dieses Werk wird seine Bahn finden. Ich beschränke mich auf eine einfache Inhaltsanzeige, der ich ein beurtheilendes Wort nur da beifüge, wo ich einen kleinen Tadel zu Stande bringen kann.

Den Anfang machen Vorbemerkungen. Dann folgt die Vorschule, in der die Kinder nur nach dem Gehör singen. I. Uebungen der Aufmerksamkeit. II. Gehörübungen. III. Stimmübungen. Hier erlaube ich mir zu dem cis der vorletzten Uebungsphrase für den Fall, daß sie getrennt von der folgenden aufgefaßt werden soll, ein Fragezeichen zu stellen; für den entgegengesetzten Fall setze ich das Fragezeichen zum g. IV. Verbindung des Tones mit dem Worte. Einzelne Wörter zu Tönen der D-Tonleiter. V. Wörter und Töne zu kurzen Sätzen verbunden. 36 Nummern. Nr. 18. — „Erhebt euch, ihr Schläfer, der Hahn hat gekräht" — scheint

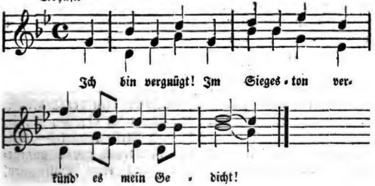
uns aus logischen Gründen so betont werden zu müssen, daß nicht „gekräht“, sondern „der Hahn“ den Hauptton erhält; würde darum nicht am Ende statt der steigenden Quarte d besser die fallende Terz fis stehen? VI. Einführung musikalischer Grundformen. Tonschluß von oben. Tonschluß von unten. Tetrachord. Tonleiter. Akkord. VII. Kleine Lieder, Choräle, Canon's. 100 Nummern. Der von den Kindern zu singenden Oberstimme ist eine vom Lehrer auszuführende Unterstimme beigegeben; dieselbe kann immerhin auch später von den Kindern nachgelernt werden. Dreißig Nummern sind vom Verfasser, die übrigen von Mühling, Anschütz, Gläser, Dreist, Hering u. A.; auch einige uralte Volkslieder haben Platz gefunden. Die Choräle sind meist vier-, höchstens sechszeilig. Bemerkungen: In Nr. 32 steht durch einen Druckfehler die Oberstimme des ersten Taktes eine Terz zu hoch. Würde es nicht dem Charakter des Liedes (Komm, stiller Abend, nieder —) angemessen sein, wenn bei der Wiederholung des Anfanges, im fünften Takte, sich die Unterstimme in derselben Weise bewegte wie im ersten Takte, waldhornartig, sanft aufsteigend, ohne Künstelei? In Nr. 34: Wie schön ist diese Blume — von Berner, scheint der Schluß nicht so:

sondern so:

der elegischen Färbung des Gedichts am angemessensten zu sein.

Der Anfang von Nr. 43

würde mir so lieber sein:

In Nr. 68 möchte ich statt dieser Stelle:

lieber diese wünschen:

Haben sich hier vielleicht Druckfehler eingeschlichen?

Bei Nr. 76, wo der Anfang so lautet:

Lebhaft.

woran in rein musikalischer Hinsicht Keiner etwas aussetzen wird, ist mir eingefallen, ob nicht dennoch die Unterstimme deklamatorisch wahrer sein würde, wenn sie, mit der Oberstimme „im Siegeston" aufjauchzend, sich ihr also anschlösse:

Ich bin vergnügt! Im Sieges-ton ver-

künd' es mein Ge-dicht!

Der Vorschule folgt die Hauptschule in 52 Lektionen, auf einen Jahreskursus berechnet. Ziel: Die Kinder zur Sicherheit im Treffen eines leichten, zweistimmigen Liedes zu bringen. „Gelingt dies dem Lehrer bei der Mehrzahl seiner Schulkinder, so hat er genug geleistet."

Der Lehrgang ist nun seinen Hauptzügen nach folgender: Lektion 1 bis 7. Der Dreiklang mit der Oktave. L. 7—20. Das Wesentlichste der Rhythmik (Noten und Pausen. Die gebräuchlichsten Taktarten, nämlich $^2/_4$, $^4/_4$, $^3/_4$, $^3/_8$, $^6/_8$). Alle rhythmischen Uebungen werden an den Akkordtönen durchgemacht. L. 21—23. Die obere Terz. Zweistimmigkeit. L. 24. Tonschluß von oben und Tonschluß von unten, oder die siebente und neunte Stufe der Tonleiter. L. 25. Die Tonschlüsse in der untern Oktave, oder die zweite und die untere siebente Stufe der Tonleiter. L. 26. Das Tetrachord. L. 27. Anfang des Notirens. L. 28. Die Tonleiter. L. 29. Dynamik. L. 30—39. Mannigfache Uebung in den Intervallen der Tonleiter. L. 40—50. Halbe Töne. Die Tonarten G, D, A, F, B und Es dur. L. 51 u. 52. Die Moll-Tonart. — Wie der Lehrer verfahren solle, das ist überall genau angegeben. Den Uebungsstoff bilden theils reine Solfeggien,

theils Liederphrasen, ganze Lieder, Canons, Choräle. Bewundernswerth ist es (hier komme ich doch in's Loben), wie der Verf. alles musikalisch Werthlose fern zu halten gewußt und auf diese Weise eine Klippe vermieden hat, an der so viele seiner Vorgänger gescheitert sind. — Die Moll-Tonart scheint mir etwas zu kurz behandelt. Ungern vermisse ich übrigens eine Belehrung über vorübergehende Ausweichungen, wie sie doch häufig vorkommen.

Hiermit sei's genug. Der Preis des Werkes (131 S. in gr. 8.) ist 1 Thlr 5 Sgr., scheinbar etwas hoch, in Wahrheit aber sehr niedrig. Wer hier kauft, kauft wohlfeil. Es ist bei den Büchern wie beim Tuche: man thut immer am besten, wenn man vom Besten nimmt.

---

5. Theoretisch-praktische Anleitung zum Schulgesange. Verfaßt von J. Mendel, Gesanglehrer am Gymnasium und der bürgerlichen Mädchenschule, Organist an der Hauptkirche und Musikdirektor zu Bern. Bern, Chur und Leipzig.

Eine Gesanglehre, die im Ganzen und Allgemeinen dem Besseren, was vorhanden ist, nicht weit nachsteht. Folgende Stücke sind es, worauf sich dieses Urtheil gründet:

a. Der Lehrstoff ist in der Hauptsache nicht objektiv sondern subjektiv geordnet.*) Es werden also Rhythmik, Melodik und Dynamik nicht nach einander, sondern in einzelnen zwischen einander geschobenen Lehrstücken neben einander behandelt, „wie es sowohl die fortschreitende organische Entwickelung als die Verstandesentwickelung des Schülers erfordert", ohne daß jedoch eine zu arge Zerstückelung der Sachen statt findet. Nur an einigen Stellen ist der Verf. zu sehr in das Systematische gerathen.

*) Was sagt Herr Wurst dazu?

A. D.

b. Das unterrichtliche Verfahren ist fast überall genau angegeben.

c. Es fehlt nicht an ausreichendem Uebungsstoff.

d. Die Uebungsspiele sind nicht aus andern Gesanglehren abgeschrieben.

e. Die Uebungssätze sind nicht in der barbarischen, die Kunst mit Füßen tretenden Weise mancher andern Gesanglehren gesetzt; es ist überall so viel Musik darin, als es unter den gegebenen Umständen möglich war.

Damit könnte ich diese Anzeige schließen. Es dürfte jedoch nicht überflüßig sein, den vorstehenden, allgemein lobenden Bemerkungen einige speciell tadelnde beizufügen.

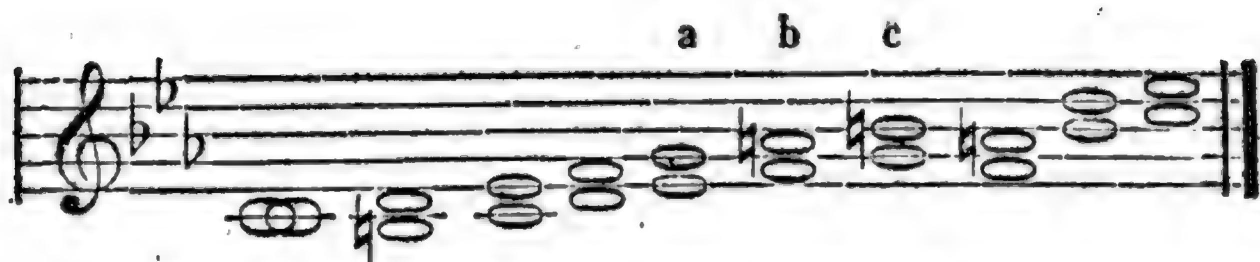
1) Die in §. 5, 6 u. 7 gegebene Uebersicht des ganzen Notensystems und aller Schlüssel ist für den Anfänger ohne Werth.

2) Es ist zu viel verlangt, wenn der Schüler gleich zu Anfange alle Intervalle im Umfange einer Decime (wenn auch nur die, welche in der Tonleiter liegen) üben soll. Wie ganz anders führt dagegen Karow in die Melodik ein!

3) Die ersten Belehrungen über das Taktwesen, welche in den §§. 11 bis 17 stehen, sind gleich viel zu umfangreich und viel zu systematisch. Sie sollten mit den praktischen Uebungen, die leider erst unter §. 18 folgen, verwebt sein, sollten auch vom Element ausgehen, wie dies durch Nägeli und Natorp, und neuerdings wieder durch Karow gezeigt ist. Jetzt riskirt der Verf., daß unkundige Lehrer den Kindern den ganzen Inhalt der §§. 11 bis 17 als eine lange, aber unverdauliche Brühe auf einmal eingeben. —

4) Zur Uebung der halben Tonstufen die ganze chromatische Tonleiter singen zu lassen, wie dies unter §. 24 geschieht, halte ich für unzweckmäßig. Man sehe dagegen die betreffenden Uebungen bei Karow.

5) Seite 89 wird die Moll-Tonleiter zweistimmig auf diese Weise geübt:



Ich halte die Folge der drei großen Terzen bei a, b und c für unmusikalisch.

6) Sonderbarer Weise ist das schöne Waldhornlied: Wie lieblich hallt durch Busch und Wald des Waldhorns süßer Klang 2c. — auf S. 66 in ein „Waldlied“ verwandelt und zwar dadurch, daß das „lieblich“ der erstern Zeile in „fröhlich“ und des „Waldhorns süßer Klang“ in „des Rufes lauten Klang“! — verwandelt ist.

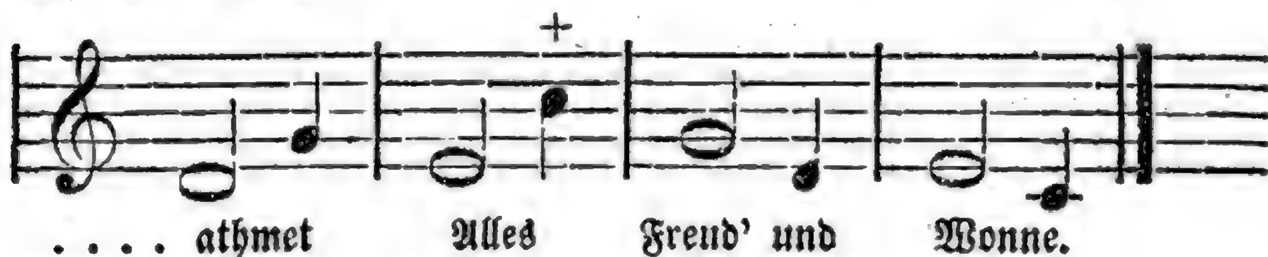
7) S. 67 steht das alte, schöne „Es kann ja nicht immer so bleiben“ im Sechsachteltakte! — Was in aller Welt hat denn Herrn Mendel bewogen, dieses Lied, das in seiner Heiterkeit so gedankenvoll ist und unter dem Lächeln so viel Wehmuth birgt, in eine so hüpfende, lustige Taktart hinein zu stecken? Was würde dazu der alte Himmel sagen, der gewiß in wohl erwogener Absicht den Tönen seiner unsterblichen Weise die bedeutsame Gruppirung des Dreiviertel-Taktes gab?

Der geneigte Leser übersehe nicht, daß ich im Ganzen gelobt habe und nur im Einzelnen tadelte. Es bleibt dem Verf. das Verdienst, ein Werk geliefert zu haben, was bei umsichtigem Gebrauche vielen Nutzen stiften kann.

---

6. Anleitung zum Gesang, nebst 20 Chorälen und 56 mehrstimmigen Liedern; bearbeitet und zusammengetragen von G. Anthes, Gesanglehrer am Herzogl. Nass. Pädagogium und Lehrer der ersten Mädchenschule in Dillenburg. Wiesbaden, 1837. (20 gGr.)

Diese Gesangschule ist zunächst für die Pädagogien des Herzogthums Nassau bestimmt, hat jedoch auch die Bestimmung, in Elementarschulen gebraucht zu werden. Um

Wiederholungen zu vermeiden, bemerke ich in Kürze, daß dieselben Gründe, aus welchen ich die Gesanglehre von Mendel im Allgemeinen belobte, auch hier Anwendung finden, nur mit dem Unterschiede, daß Herr Anthes den Uebungsstoff zum größten Theile von anderen Komponisten, die jedoch ehrlich genannt sind, entlehnt hat. Eigene Arbeit scheinen die meisten der auf den ersten Stufen vorkommenden Uebungssätzchen zu sein und ich muß gestehen, daß sie nur wenig an der Dürre und Starrheit leiden, die sonst wohl solchen Tongebilden eigen zu sein pflegt. Gegen die richtige Deklamation möchte jedoch folgende Stelle auf S. 7 sein:

Wem fällt nicht hier der Septensprung auf der zweiten Silbe des Wortes „Alles" auf? —

Von seinem richtigen Kunstsinne geleitet, geht übrigens der Verf. so bald als möglich zu frei komponirten Liedern, die er gewiß mit vieler Mühe zusammengetragen hat, über, wobei freilich Nägeli über die Maßen stark in Anspruch genommen ist. Daß alle Choräle und auch mehrere Figuralgesänge dreistimmig sind, das kann ich zwar für das Pädagogium, nicht aber für die Volksschule billigen. Zu wenig Berücksichtigung hat das Notiren gefunden, auch kommt nichts über ausweichende Modulationen vor, obschon eine Belehrung hierüber für Zöglinge des Pädagogiums angemessen und nothwendig scheint.

Im Ganzen ist das Werk zeitgemäß und schulgerecht, auch nicht zu theuer.

---

7. Ueber die wechselseitigen Anforderungen zwischen Eltern, Lehrer und Schüler Behufs des Musikunterrichts. Von F. A. Werner. Berlin, Verlag von Alexander Duncker, 1837.

Wer da weiß, wie unsäglich viel beim Privatunterrichte in der Musik theils von den Lehrern, theils von den Eltern gefehlt wird, der wird schon den Versuch, die obwaltenden Gebrechen zu enthüllen, ihre Ursachen nachzuweisen und die Mittel zu ihrer Heilung anzugeben, einer aufmerksamen Beachtung würdigen. Es handelt sich hier keineswegs bloß um methodische oder um rein künstlerische Dinge; der Gegenstand greift zugleich tief in die Erziehung des Volkes zur Sittlichkeit ein, ich sage des Volkes, weil jetzt der Privatunterricht in der Musik eine früher ganz unerhörte Verbreitung gewonnen hat. —

Wenn nun die Aufgabe so glücklich gelöst ist, wie es in dem vorliegenden Schriftchen geschehen, so darf der Verf. auf die Anerkennung und den Dank aller Wohlgesinnten rechnen. In der That hat Herr Werner zur Beseitigung von Irrthümern, zur Warnung vor Unedlem, und zur Herbeiführung wahrhaft gedeihlicher Zustände so viel Treffendes und Erregendes gesagt, daß man jede Zeile mit Freuden unterschreiben mag. Es hat auch Diesterweg bereits in der neuen Auflage des „Wegweisers", Theil I. S. 460 in demselben Sinne auf die kleine Schrift hingewiesen, so wie, wenn ich nicht irre, schon früher Finck in der allgem. musik. Zeitung. Eines Auszuges ist sie nicht wohl fähig; man lese sie ganz.

Der Verf. scheint seine Studien unter Zelter und B. Klein gemacht zu haben. Wenn ich nun fest glauben darf, daß er selbst ein guter Lehrer sei, so gibt die Pietät, welche er gegen Zelter und Klein äußert, und die Art, wie er sich die Ideen dieser Männer angeeignet hat, zugleich Zeugniß, daß er zu seiner Zeit auch ein gar wackerer Schüler gewesen sei, was ihm alle Ehre macht. „Eine gute Magd wird auch eine gute Frau werden.

---

8. Studien für den Gesang, (insbesondere der Sopran- und Tenorstimmen) zur Begründung einer sichern Anschauung der Tonschritte, einer reinen Intonation, zur Uebung der Stimmor-

gane und als Fortbildung nach jeder Elementarschule, mit Pianofortebegleitung, von Otto Claudius, Cantor am Domgymnasium zu Naumburg a. d. Saale. Op. 19. Erste bis achte Lieferung. — Subscriptionspreis für 12 Lieferungen 4 Thlr. Ladenpreis 6 Thlr. Eigenthum von Conrad Glaser in Schleusingen.

Es ist mir angenehm, in diesen viel gelesenen Blättern dem Herrn Cantor Claudius meine Freude über die vorliegenden trefflichen Studien bezeugen zu können. Ich habe ein allgemeines Interesse an dem Werke und ein besonderes. Ein besonderes, da ich, seit einigen Jahren um die Ausbildung einer sehr schönen Sopran-Stimme bemüht, in demselben den erwünschtesten, an die bisher benutzten Solfeggien von Rungenhagen und Weinlich sich anschließenden Uebungsstoff gefunden habe, der eine solche Fülle und Mannigfaltigkeit bietet und in dem ein so reicher Schatz ächter Musik niedergelegt ist, daß meine Schülerin sich daran auf's Beste üben und bilden, stärken und ergötzen, und so die Reife für die schwersten Studien von Crescentini und Righini gewinnen kann. Von allgemeinem Interesse muß ein solches Werk so wie mir, so einem Jeden sein, dem die höhere Gesangbildung ein Gegenstand von Wichtigkeit ist. Möchte dieses Interesse sich bei recht Vielen durch den Ankauf dieser Studien aussprechen, damit nicht nur dem Verfasser die Freude der wohlverdienten Anerkennung werde, sondern auch der Verleger seine auf die höchst anständige Ausstattung des Werkes verwendeten Kosten gedeckt sehe.

Heft 1 und 2 enthalten zusammen 30 Uebungen, wovon eine einzelne durchschnittlich mit der Klavierbegleitung eine Seite in groß Folio füllt. Alle diese Uebungen bewegen sich bloß in Secundenschritten. Von den Mitteltönen wird ausgegangen und nur langsam erfolgt die Erweiterung des Tonraums nach der Höhe und der Tiefe. Zuerst lauter lange Noten, alsdann auch bewegtere Tonformen, bis in Nr. 28 schon sehr lebendige Figuren eintreten und

in Nr. 30 der Triller vorbereitet wird. Die allerersten Nummern abgerechnet, in denen sich ausschließlich der technische Zweck kund gibt, bildet fast jede Uebung ein musikalisch bedeutsames Ganze, und es ist zu bewundern, wie in den engen Grenzen bloßer Secundenfortschreitungen eine Fülle von Gedanken mit größter Anmuth und Zierlichkeit entwickelt ist, wozu es freilich außer einer reichen Phantasie auch einer solchen Herrschaft über die Harmonie bedurfte, wie sie hier gefunden wird.

Heft 3, 4 und 5 enthalten auf 30 Seiten 25 Uebungen, welche im Allgemeinen den Zweck der Terzen-Uebung haben. Wieder wird von den Mitteltönen ausgegangen und wieder von reinen Treffübungen bald zu Sätzen, welchen eine musikalische Idee zum Grunde liegt, vorgeschritten. Wie sich nun die Grenzen erweitern, in denen sich der Komponist bewegen darf, so werden auch seine Tondichtungen reicher und reicher an innerem Gehalt und äußerem Schmuck. Wir haben hier „Lieder ohne Worte", die doch auf diesen, in unsern Tagen so bedeutsam gewordenen Namen bescheiden Verzicht leisten. — Die Klavierbegleitung ist nicht in der unzugänglichen Weise der älteren Meister, die leider noch der treffliche Rungenhagen beibehalten hat, in Generalbaßziffern gegeben, sondern vollständig ausgeschrieben. Ohne bedeutende Fertigkeit zu erfordern, ist sie doch interessant und die Art, wie sie zuweilen selbstständig auftritt, mag für eigenthümlich gelten. So hat sie den doppelten Vorzug, einerseits von dem Schüler selbst bei der Privatübung leicht ausgeführt werden zu können, und andrerseits in der Lehrstunde den accompagnirenden Meister angenehm zu beschäftigen.

Heft 6, 7 und 8 enthalten auf 34 Seiten 20 zum Theil schon mit großer künstlerischer Freiheit ausgeführte Uebungsstücke, worin jedoch noch keine größeren Fortschreitungen als Quarten vorkommen. Daß mehrere derselben in den seltener vorkommenden Tonarten gesetzt sind, kann nur gebilligt werden.

Hoffentlich werden die noch fehlenden vier Hefte, in denen auch Uebungen für zwei und drei Stimmen folgen

sollen, bald erscheinen. Daß sie des Guten und Schönen noch recht viel bringen werden, davon glaube ich überzeugt sein zu dürfen.

Zu bemerken ist noch, daß die Singstimme auch einzeln abgedruckt zu haben ist, was Gesangvereinen, denen es um höhere Ausbildung der Soprane und Tenöre zu thun ist, besonders erwünscht sein dürfte. Die bis jetzt erschienenen acht Lieferungen, zum bequemen Handgebrauch in Quer-Quart gedruckt, kosten zusammen nur 15 Sgr.

---

9. Schulgesänge für Gymnasien und größere Lehr-Anstalten, gesammelt und herausgegeben von G. Döring. Erster Kursus, auch für Elementarschulen brauchbar. Zweite, vermehrte Auflage. Danzig, bei Anhuth. (18 gGr.)

Eine sehr brauchbare Sammlung. Sie enthält: 1) 23 zweistimmige Lieder, 2) 19 dreistimmige Lieder, 3) 36 vierstimmige Lieder und liederartige Gesänge; bis hieher Alles in Dur. Dann folgen 4) 10 Gesänge in verschiedenen Moll-Tonarten; 5) zwei motettenartige Chöre; 6) die Chöre und Responsorien der evangelischen Liturgie; 7) neun Canons, und endlich 8) drei Lieder im Anhange. Die Compositionen sind von Anschütz, Breidenstein, Dorn, Dresel, Dreist, Frentzel, Flemming, Gärtner, Gammert, Gläser, Graun, Harder, Klape, Kublau, Klein, Kreutzer, Leibl, Laur, Methfessel, Nägeli, Mozart, Mühling, Reichardt, Rink, Silcher, Schneider, Salieri, Schnabel, Schulz, Türk und von dem Herausgeber. Eine reiche Gallerie! Die Compositionen des Herausgebers schließen sich den vorzüglicheren unter den andern würdig an. Die Texte entsprechen in der Hauptsache dem Schulbedürfniß. Nur Nr. 10, „Winterfreuden", mit dem Anfange: „Ihr Kinder, ihr könnt fröhlich sein, kommt freudig um mich her! Seht in die Luft, bald wird es schnei'n! nicht wahr, das freut euch sehr?" taugt nichts; niemals wird ein Knabe Lust haben, sich selbst auf solche Weise anzusingen.

Unpassend finde ich's auch, daß dem vierstimmigen Canon Nr. 94 ein Preisgebet als Text untergelegt ist. Unsere gewöhnlichen Schul-Canons — von dem Canon als höhere Kunstform kann hier nicht die Rede sein — sind artige Kunststücke, die den Kindern zur Ergötzung dienen, auch zur Uebung im selbstständigen Fortführen mehrerer Stimmen neben einander ihren Werth haben; aber zum Ausdrucke religiöser Empfindungen kann eine solche Musik in ihrem wunderlichen Durcheinder niemals dienen. — Daß der Herausgeber die Moll-Tonarten besonders bedacht hat, ist zu loben, nur sollten nicht bloß vierstimmige, sondern auch zwei- und dreistimmige Sätze in Moll gegeben sein.

Für Elementarschulen sind die meisten der vierstimmigen Gesänge zu schwer, auch in Hinsicht auf die Texte etwas hoch. Für Gymnasien und ähnliche Anstalten jedoch ist die Sammlung sehr zweckmäßig. Ueberhaupt wird Keiner leugnen, daß für die Zwecke des Gesangunterrichtes eine gute Sammlung von Compositionen verschiedener Meister viel besser ist, als ein Schulgesangbuch von einem und demselben Tonsetzer. Wie solche Sammlungen aus dem Gesichtspunkte des Rechts erscheinen, das ist freilich eine andere Frage. Mir ist die Sache nicht klar. —

---

10. 24 kurze und ganz leichte dreistimmige Gesänge für Kinderstimmen, als Vorübungen zum dreistimmigen Gesange in Stadt- und Landschulen, componirt von W. A. Müller. Erstes Heft. Leipzig bei Friese. (Pr. 6 gGr.)

Obschon der dreistimmige Kindergesang noch in vielen Schulen gehegt und gepflegt wird, so bin ich doch mehr gegen als für denselben. Vielleicht finde ich Zeit, mich hierüber einmal ausführlich zu äußern; hier sei nur bemerkt, daß auch der erfahrene Karow in seiner Gesanglehre sich also ausspricht: „Der Lehrer soll keinen drei- oder vierstimmigen Kindergesang einführen.“ Herr Cantor Müller darf jedoch fordern, daß seine Gesänge von seinem Standpunkte aus beurtheilt werden. Es gibt eine

Klasse von Männern, die zwar sehr fleißig sind, aber weit mehr in die Breite arbeiten als in die Tiefe. Sie besitzen Gewandtheit im Handwerk, einen richtigen Blick für das augenblickliche Bedürfniß der Zeit, viel gutes Vertrauen zum Publikum und eine beneidenswerthe Furchtlosigkeit in Bezug auf die Kritik. Zu diesen produktiven Naturen gehört Herr Cantor Müller. Er hat erstaunlich viel geschrieben und es ist nicht zu leugnen, daß er manchem Anfänger unter die Arme gegriffen und manchen Dilettanten amüsirt hat. Aber von vielen seiner Werke und Werkchen muß doch gesagt werden, daß sie weder die Kunst wahrhaft gefördert, noch zur Weiterbildung der musikalischen Unterrichtsweise beigetragen haben. Als Beispiel sei nur angeführt ein Choralbuch mit Vor- und Zwischenspielen, welches so erstaunlich schlecht ist, so daß Niemand begreift, wie es einer hohen fürstlichen Person dedicirt werden konnte. Proben daraus stehen in Menge bereit. Es ist zu bedauern, daß ein so fleißiger Mann, der in einigen Arbeiten gezeigt hat, daß er wohl könnte, wenn er wollte, eben nicht will und sich so selbst zum schriftstellernden Train verweis't, während er im ersten Gliede stehen könnte.

Die vorliegenden Gesänge sind, was zunächst das Musikalische betrifft, im Allgemeinen nicht übel; faßt man jedoch Einzelnes scharf in's Auge, so zeigen sich deutliche Spuren großer Flüchtigkeit. So z. B. ist der Choral unter Nr. 10 größtentheils über die Maßen wässerig und matt. Was würde Gebhardi in Erfurt sagen, wenn ihm ein Generalbaßschüler solche Arbeit brächte! Sollen's nun einmal dreistimmige Choräle sein, so nehmt doch Schicht, Siegert und dergleichen Leute zum Muster! In Hinsicht auf die besondere Bestimmung dieser 24 Gesänge für Volksschulen kann ich dem Verf. wenig beipflichten. Von den gelieferten 24 Nummern haben 9 den Text: Ave mater alma. Das ist — so gut diese Worte für Stimmbildung auch sind — viel zu viel. Was machen Dorfkinder mit solchem Texte? Muß es nicht eine unangenehme Täuschung für den Lehrer einer kleinen und armen Schule sein, wenn er in gutem Vertrauen diese „24 Gesänge" kauft und nun

neunmal denselben, lateinischen Text findet? Nr. 11 ist eine regelmäßige dreistimmige Menuett, Allegretto, auf la zu singen. Was kommt noch alles in die armen Dorfschulen hinein! Daneben unter Nr 12: Kyrie eleison. Christe eleison. — Ist das ein Text zu „Vorübungen"? Nr. 15: „Mein erst Gefühl sei Preis und Dank" als Figuralgesang gesetzt. Ein arger Mißgriff! Nr. 16: „Wenn ich artig bin und mit frohem Sinne thue, was ich soll, o dann ist mir wohl! Alles freuet sich, lobt und liebet mich." Welche Poesie! Wie ergreifend für das Gemüth dreizehnjähriger Knaben! Wie fade erscheinen dagegen Nägeli's, Gersbach's, Karow's Texte! —

Auf dem Titel steht: „Erstes Heft." Wir haben also ein zweites zu erwarten. Nun, ich gebe Herrn Cantor Müller, dessen Fleiß und Rüstigkeit ich hoch ehre, zu bedenken, daß ich es mit rücksichtsloser Strenge beurtheilen werde, ihm und gemeinem Besten zu Nutz und Frommen.

---

11. Zwanzig dreistimmige Lieder für Sopran, Alt und Baß. Zunächst für den Schulgebrauch, in Musik gesetzt von Louis Kindscher, Gesanglehrer in Dessau. Leipzig bei Friese. (Pr. 6 gGr.

— — Am tiefblauen Himmel ziehen Rosenwolken dahin; in den Zweigen der Blüthenbäume säuselt die laue Luft; wundersame Blumen leuchten in heller Farbenpracht; bunte Vögel flattern im Gesträuch; aus Felsenritzen schlüpfen grüne Eidechsen und schauen mit klugen Augen umher — es ist lauter Frühling, Liebe, Leben, Lust — —

Doch ich wollte ja recensiren. Diese Lieder haben's mir angethan. Kehre zurück, kritische Nüchternheit, kunstrichterlicher Ernst!

Die Texte sind mit wohlbedachter Rücksicht auf das Schulbedürfniß gewählt, — gemüthvolle, größtentheils schon als trefflich anerkannte, auch oft komponirte Dichtungen. Und die Musik? Ja, hier ist Musik, viel Musik,

schöne Musik. Die Melodie einfach, aber immer neu und frisch, die Mittelstimme selbstständig, bedeutsam, oft reizende Verschlingungen bildend, der Baß originell, bald in ruhiger Anmuth, bald in kühner Freiheit einherschreitend, die Harmonie reich, der Rhythmus belebt, die Deklamation treffend. Freilich hat hier und da die Phantasie des Componisten einen allzu üppigen Auswuchs getrieben, auch streift Einiges ganz nahe an das Gesuchte; doch darüber mag ein Anderer mit ihm rechten, ich halte mich an das schöne Ganze.

Gut gesungen wollen diese Lieder jedoch durchaus sein, wenn sie wirken sollen, zumal da sie dreistimmig sind. Für ganz ungeübte Sänger passen sie nicht; damit will ich aber nicht gesagt haben, daß sie nicht in jeder gehobenen Dorfschule ausgeführt werden könnten, vorausgesetzt, daß der Lehrer einen guten Baß singt. Besser wird es immer sein, wenn die Baßstimme mehrfach besetzt werden kann.

Wer übrigens auch nicht in den Verhältnissen ist, diese Lieder einüben zu können, der suche ihnen doch zum Selbststudium habhaft zu werden. Es ist viel zu lernen daraus.

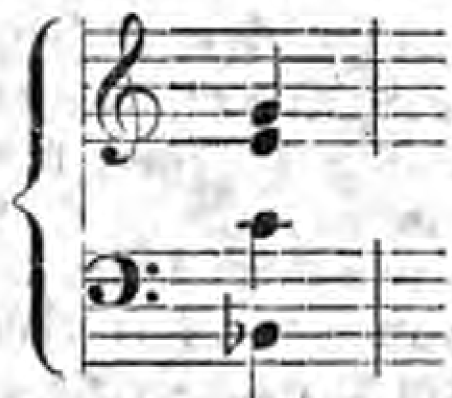
Möge uns Herr Kindscher mit einer ähnlichen Sammlung vierstimmiger Gesänge erfreuen! Er darf sich des schönsten Dankes kleiner Singchöre im Voraus versichert halten.

IV.

Musikalisches.

Antikritik.

Auf die im zweiten Heft des 17. Bandes der neuen Folge dieser Zeitschrift, Seite 224 bis 235, gleich unmittelbar darauf erfolgte Entgegnung auf meine Antikritik, S. 211 bis 224, sei mir erlaubt, einige Bemerkungen anzuführen, indem mir die ganze Sache für den Generalbaßunterricht äußerst wichtig scheint.

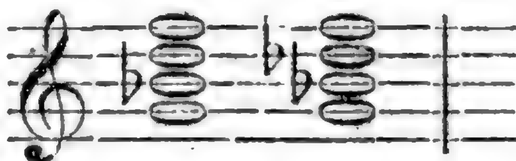
In dieser Entgegnung wird nämlich auf S. 229 behauptet: daß im folgenden Akkord das b im Baß

die Septime selber sei, und dieses b stelle die Septime des Grunds nicht vor; es sei kein stellvertretendes Intervall; jedes Kind sehe, fühle und begreife das. (a)*)

Antwort: Wenn nun aber ein Seminarist streng dem Buchstaben folgen wollte, und spitzfindig darauf also antwortete: „Die Septime hat doch den Namen von der siebenten Stufe. Da nun das b im obigen Akkord nicht auf der siebenten Stufe steht, so ist folglich der Name Septime sehr unpassend und unbrauchbar, und sollte also dafür ein besserer Ausdruck gewählt werden." Was soll oder will nun hierauf ein solcher Lehrer, der

---

*) Die kleinen lateinischen Buchstaben beziehen sich auf die angehängte Entgegnung des Recensenten.

obigen Behauptung des Rec. folgt, in seiner größten Verlegenheit antworten? Würde er dann nicht gleich einem unmündigen Kinde dastehen? (b) Meint vielleicht Rec. so: Das b bleibe immer b, es mag oben oder unten stehen? Antwort: Bei einem 4stimmigen Gesange für Diskant, Alt, Tenor und Baß kann aber das hohe b nur der Diskantstimme, und das tiefe b der Baßstimme (also zweierlei Personen) zugetheilt werden. Es müßte denn sein, daß dieses b in einem Oktavengange bei allen Stimmen vorkäme. Dort hört es auf, ein stellvertretendes Intervall zu sein, weil dort keine Umkehrung der Akkorde stattfindet. (c) Wenn überhaupt keine stellvertretende Intervalle sein sollen, wie soll aber erklärt werden, daß z. B. das f in den beiden Grundakkorden

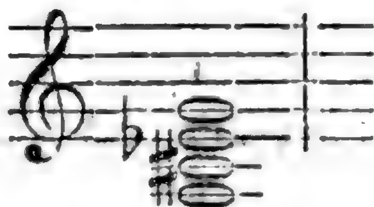


und in ihren Umkehrungen (oder Verwechselungen) unter gewissen Umständen nur im schlechten Takttheile vorbereitet wird? Ich darf doch wohl hoffen, daß Rec. diese Fälle kennt, wo dieses geschehen muß? (d) Oder glaubt derselbe, daß ich etwas Neues durch den Ausdruck „stellvertretende Intervallen" einführen will; dann ist er noch wenig in der musikalischen Literatur bekannt. Ich könnte dem unbekannten Rec. zwei Werke auf einmal anführen, wo derselbe Ausdruck gebraucht ist.

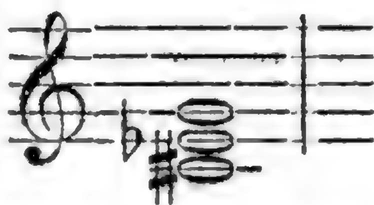
2) Es wird ferner auf Seite 231 und 232 der Entgegnung bei r behauptet: Ich hätte den Bau meiner Antikritik mühsam aufgeführt, welcher in Trümmer vor mir zusammenstürze.

Antwort: Ich muß aber dem unbekannten Rec. versichern, daß alles das, was ich gegen seine Behauptungen aufgeführt habe, nicht allein in wenig Stunden fertig war, sondern daß dieser Bau auf einem festen Grunde steht und auch nicht einstürzen wird. Denn es ist (gleichnißweise) zu diesem Baue auch der feste Grund und Boden gewählt, welcher im gewöhnlichen Leben gebraucht wird, und wo die Verbindung der schönen harmonischen Töne noch zu ver-

nehmen und zu gebrauchen ist. Rec. denke hierbei geschwind an den folgenden Septimenakkord

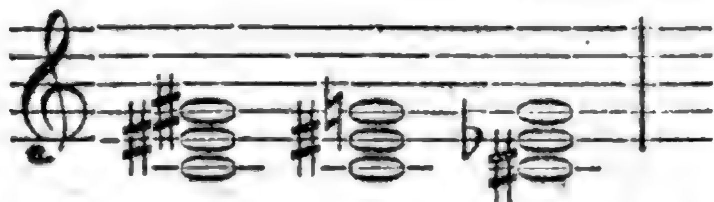


welcher nach des Rec. Willen (a) die Grundharmonie folgenden Dreiklangs

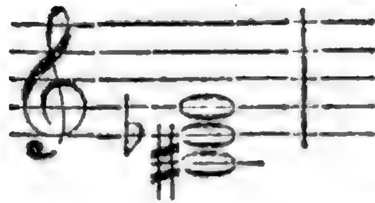


sein soll, wobei vorzüglich auch alles das zu berücksichtigen ist, was ich auf Seite 217 bis 220 in meiner Antikritik im zweiten Heft des 17ten Bandes der neuen Folge dieser Zeitschrift über Grundakkorde bemerkt habe. Daß meine Antikritik so spät abgedruckt worden ist, war nicht meine Schuld. Wenn man freilich die Absicht hatte, die Entgegnung auf meine Antikritik unmittelbar gleich darauf folgen zu lassen, so ging es allerdings ganz natürlich zu, daß der Abdruck so spät erfolgt ist. (b)

Rec. thut sich auch etwas darauf in seiner Entgegnung zu Gute, daß er zweimal für einmal erwähnen konnte: ich hätte den Dreiklang mit übermäßiger Terz in meiner Generalbaßschule nicht angewendet. Ob ich nun gleich auf Seite 10 in derselben deutlich genug angegeben habe, daß folgende Dreiklänge



nicht als Grund- oder Stammakkorde vorkommen, womit ich andeuten wollte, daß sie nur sehr selten und gemeiniglich gar nicht gebraucht werden; so getraue ich doch auf Verlangen des Rec. zu zeigen, daß sie alle drei im Nothfall auf dieselbe Art, wie ich es in meiner Antikritik mit folgenden Dreiklang



gezeigt habe, anzuwenden sind. (c) Denn es gibt ja doch (um wieder an das vom Rec. angeregte Gleichniß mit einem Baue zu erinnern) auch sogar auf dem festen Lande an bewohnten Orten Plätze, wo der feste Grund zu einem Gebäude nur durch viele Mühe bereitet wird. Und dennoch werden im Nothfall solche Plätze benutzt.

3) Der unbekannte Rec. weiß auch mit dem Verdrehen der Sätze gar geschickt umzugehn. (a) Einen Beweis davon liefert er mit dem zeitfolgebezeichnenden Bindewörtchen „sobald", (welches öfters mit dem Wörtchen „wenn" als gleichbedeutend gebraucht wird) in seiner Entgegnung Seite 234 und 235. Rec. sagt auf derselben Seite 234: Meister erklärt, er habe das „kann ..... sobald" nicht in ausschließender Bedeutung gebraucht.

Antwort: Was treibt denn den Rec. an seiner falschen Ansicht und Rechthaberei zu Liebe etwas aufzuführen, was nicht wahr ist, indem ich in dieser Antwort auf Seite 223 in meiner Antikritik das Wort „sobald" gar nicht erwähnt oder gebraucht habe. Dieses unschuldige Wörtchen soll nämlich einen groben nichtssagenden Beweis liefern, als wenn man muthmaßen könne, daß ich als Stylist und als Lehrer (wie sich Rec. auf Seite 235 in seiner Entgegnung ausdrückt) gleich untüchtig sei. Wer die Sache genau beurtheilen will, der lese nun in meiner Antikritik auf Seite 222 und 223 von w bis y, und in der Entgegnung des Rec. auf Seite 234 und 235 ebenfalls von w bis y.

Rec. führt, auf Seite 234 in der Entgegnung, folgenden Satz an.

„Ein Handwerker kann Meister werden, sobald er mündig ist."

Er sagt darauf: Gewiß fällt es hier Keinem ein, daß man eben so gut, auch ohne mündig zu sein, Meister werden könne, sondern die Mündigkeit erscheint als nothwendige Bedingung des Meisterrechts.

Antwort: Ein Handwerker braucht auch nicht Meister zu werden, sobald er mündig ist. Es ist das keine nothwendige Bedingung, sobald ein Handwerker mündig ist. (b)

(Jetzt kommt aber erst in dieser Hinsicht die Hauptsache.)

Auf Seite 235 in der Entgegnung führt Rec. noch folgenden Satz an:

> Die Kartoffeln können als ein gesundes Nahrungsmittel gebraucht werden, sobald sie ausgewachsen sind.

Rec. stellt nun darauf die Bemerkung: „ob aus diesem Satz herauszulesen sei, daß auch nicht ausgewachsene Kartoffeln gesund zu essen seien?

Antwort. Wer will oder kann denn die Zeit und Stunde eigentlich genau bestimmen, sobald (wenn) die Kartoffeln ausgewachsen sind? Ich frage daher weiter: Sind denn wohl die Kartoffeln, sobald (wenn) sie ausgewachsen sind, auch im Frühjahr, sobald (wenn) sie an den Ort ihrer Aufbewahrung Keime tragen, noch gesund? Man sagt auch dann, die Kartoffeln wachsen aus. Ausgewachsen müssen und sollen sie aber vorher ausdrücklich gewesen sein. Oder sollen die Kartoffeln nur in dem Augenblicke, sobald (wenn) sie ausgewachsen sind, gesund zu essen sein? Rec. hat gewiß auch im Jahr 1838 bei der langen nassen Witterung befürchtet, daß das Korn auf dem Felde auswachsen werde.

Derselbe wird nun wohl eingesehen haben, daß in seinem angeführten Satz statt ausgewachsen „reif" stehen sollte. Gehört das nicht auch dem guten Style an? Hier heißt es: Wer andern eine Grube gräbt, fällt selbst hinein. Oder auch: Richtet nicht, so werdet ihr auch nicht gerichtet. (c)

Sagt man:

> Faule Leute lassen gleich mit Arbeiten nach, sobald (wenn) sie sehen, daß sie nicht mehr angetrieben werden;

so möchte ich doch einen Menschen, der nur etwas Verstand besitzt, fragen: ob aus diesem aufgestellten Satze nur zu behaupten sei, daß faule Leute (zuweilen aus eigenem Antriebe) gar nicht fleißig sein können, sobald (wenn) sie nicht sehen, daß sie dazu angehalten werden. (d)

4) Rec. meint bei s auf Seite 232 in seiner Entgegnung, wenn er alles kritisiren sollte: Wer soll's drucken? Wer soll's lesen? Wer bezahlen? Ich muß kurz sein.

Antwort: Wozu nun die unnöthige Schreiberei und unnöthige Druckerei mit dem Wörtchen „sobald" in der Entgegnung des Rec. auf Seite 234 und 235. Hätte dafür nicht etwas Zweckmäßigeres gedacht und gedruckt werden können? (a)

Die Besorgniß, die Rec. in seiner Entgegnung auf Seite 225 von dem Unterschied zwischen Jonisch und Cdur ausspricht, zeigt auf's Neue von einer stolzen Eingenommenheit, welche er von sich selbst hat. Denn Rec. spricht hier eine Meinung aus, die zur Sache, wie sie zur Sprache gekommen ist, gar nicht gehört, und derselbe hätte ebenfalls bei Unterlassung jener Bemerkung etwas Papier ersparen können, indem dieses Geheimniß bekannt ist. Ich habe unglücklicher Weise vergessen, solches in meiner Generalbaßschule mit anzuführen, und diese Zeitschrift kann aber doch eigentlich den Nachtrag oder die Verbesserung und Vervollständigung meiner Generalbaßschule nicht abgeben. (b)

5) Bei y sagt Rec. in seiner Entgegnung: Das kann Jeder halten, wie er will, ich vertheidige hier nur mich selber.

Antwort: Das heißt also nichts anderes, als: Ich habe genug für mich zu thun; ein Anderer mag sehen, wie er durchkommt. Das ist aber gar nicht christlich gedacht.

6) Rec. darf endlich nicht von mir glauben, daß ich mich durch ein mir ertheiltes Lob bei tz in seiner Entgegnung bewegen lasse, meine Ueberzeugung, welche ich von der Wahrheit einer Sache habe, zu verschweigen.

7) Das Uebrige in der Entgegnung auf meine Antikritik wollen wir dem unpartheiischen Urtheile des Publi-

kums überlassen, und ich tröste mich mit den vielen über meine Generalbaßschule erschienenen günstigen Recensionen.

Hildburghausen u. s. w.

J. G. Meister.
Organist an der Haupt- und Stadtkirche.

Entgegnung des Recensenten.

1. a) Die Sache ist so:

Herr Meister sagt in der „Generalbaßschule": „Dieses b vertritt die Septime des Grundakkordes", ich sage: „Dieses b vertritt nicht die Septime, es ist selber die Septime."

Daß ich zunächst in der Sache Recht habe, wird außer Hr. M. schwerlich Jemand bestreiten. Wer jedoch glaubt, mich zu Gunsten des Herrn M. widerlegen zu können, der wolle es thun; ich verspreche 20 Thlr in Gold für den Fall des Gelingens. Zur Beachtung des Verfassers der „Generalbaßschule" aber, der mir nun einmal nicht glaubt, setze ich folgende Citate her:

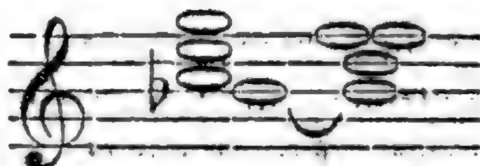
Das erste:

„. . . . . jeder Septimenakkord heißt Sekundakkord, wenn seine Septime tiefster Ton wird."

Compositionslehre von Marx, 1837.

Das zweite:

„Die Grundseptime strebt ebenfalls, und zwar sehr stark, abwärts. Jedoch ist hier ein Fall, wo die Septime liegen bleibt. . .



Dieser Fall u. s. w.

Theoretisch-praktische Harmonieen- und Ausweichungslehre von Kühmstädt, 1838.

Das dritte:

„.... dritte Umkehrung des Septimenakkordes, wo die Septime desselben in den Baß kommt und die Stelle des Grundbasses", nota bene, des Grundbasses, nicht der Septime! — „vertritt. Die Septime im Basse will zu ihrer Auflösung eine Stufe fallen u. s. w."

Polyphonomos, ein Lehrbuch zur Weckung und Förderung einer ächten musikalischen Bildung, von Dr. Schilling, 1839.

Es wird wohl auch im Jahre 1840 nicht an Werken fehlen, worin dasselbe steht. —

b) Was nun die unterrichtliche Behandlung unseres Gegenstandes betrifft, auf welche Herr M. mit Recht ein großes Gewicht legt, so darf ich, ohne mich des Stolzes, den er mir weiter unten vorwirft, anklagen zu müssen, versichern, daß die angeführte „spitzfindige" Frage eines Schülers mich nicht in Verlegenheit bringen könnte. Ich würde so antworten: „Es freut mich, daß du so aufmerksam bist; fahre fort, jeden Zweifel, der dir aufstößt, anszusprechen, der Gewinn für dich wird groß sein. Was den vorliegenden Fall betrifft, so erscheint zwar äußerlich das b nicht als siebenter, sondern als erster Ton; allein diese äußerliche Auffassung der Sache hat wenig Werth; viel wichtiger ist, immer daran zu denken, daß dieses b ursprünglich durch Beifügung des siebenten Tones zum Dreiklange genommen ist. Denn solches ist das Wesen des Tones, und mit diesem seinem Wesen hängt es zusammen, daß er die Neigung hat zu fallen, er liege wo er wolle. Anfänger fehlen leicht, indem sie ihn steigen lassen; wir wollen diesen Fehler sorgsam vermeiden; wir wollen deshalb die ursprüngliche Beziehung, welche dieses b zum Grundtone c hat, unausgesetzt im Auge behalten und darum dasselbe auch hier, wo es im Basse liegt, mit dem Namen der Septime, welcher jene ursprüngliche Beziehung angibt, bezeichnen." Das ist genug, den Frager zu befriedigen.

Nun aber richte ich an Herrn M. folgende Frage: Wenn nach Anhörung der Erklärung, daß jenes b im

Basse die Septime vertrete, ein Schüler — er braucht gar nicht einmal spitzfindiger Natur zu sein — sich also vernehmen läßt: „Sie sagten eben, das b im Basse vertrete die Septime. Das heißt doch wohl: es steht in der Stelle der Septime. Wenn dies aber der Fall ist, so folgt daraus, daß die Stelle, wo das b steht, eigentlich der Septime gehört, daß also diese entweder früher schon im Basse gestanden habe oder dort später noch zu erwarten sei; es muß demnach eine Form des Akkordes geben, wo die Septime im Basse nicht vertreten wird, sondern selbst den ihr daselbst zukommenden Platz einnimmt. Wie heißt nun die Septime selbst, und wie sieht der Akkord aus, wenn sie keinen Stellvertreter hat?" — Ich frage: wie dann?"

c) Aufrichtig gesagt, das verstehe ich nicht.

d) Ich habe nirgends gesagt, daß es überhaupt keine stellvertretenden Intervalle gebe. Meine Frage in der Entgegnung auf die erste Antikritik heißt: „Wozu bedarf es hier" nota bene: hier, bei der Lehre von den Umkehrungen! — „des Unterrichtes von stellvertretenden Intervallen?" — Wenn ich Einen, der mit Flintenkugeln unter die Sperlinge schießt, frage: „Wozu hier Flintenkugeln?" ist dann der Sinn meiner Fragen, daß man überhaupt keine Flintenkugeln brauche in der Welt?

2. a) Von meinem Willen kann hier nicht die Rede sein, sondern bloß von meiner Meinung. In Betreff dieser Meinung aber sagt Herr Meister nichts, was die Unrichtigkeit derselben darthun könnte, deshalb können wir weiter gehen.

b) Leider kommt nun auch Gegenwärtiges gar spät zum Drucke. Herr Diesterweg wolle gefälligst bezeugen, daß nicht ich die Schuld trage.*)

c) Aber warum ist das nicht in der Generalbaßschule geschehen? Dahin eben gehörte es, und zwar nothwendiger Weise! Wär' es geschehen, so hätte sich alsdann ein

*) Wie hiermit geschieht.

A. D.

Wort davon reden lassen, ob die angeführten Dreiklänge als Grundharmonien zu betrachten seien oder nicht. Ich sage ja keinesweges, daß eine Verbindung der Töne gis
eis
c
in der Musik nirgends erscheine. Hier ist gleich eine bei *:

3. a) Träfe mich diese Beschuldigung mit Recht, so verdiente ich nicht, daß Herr Meister mich eines Wortes würdigte. Doch dem ist nicht also. Ich muß den geneigten Leser schon bitten, einige Augenblicke bei diesem Punkte zu verweilen.

In der Generalbaßschule steht:

„Alle Umkehrungen des kleinen und verminderten Septimenakkordes können stattfinden, sobald sie u. s. w.“

Der Kürze halber fasse ich diesen Satz so: A kann stattfinden, sobald B stattfindet. Das hab' ich nun, dem Zusammenhange nach, in welchem es steht, so nehmen müssen, als könne A nicht stattfinden, wenn B nicht stattfinde, als sei mithin B die nothwendige Bedingung von A. Darauf erwiedert Herr M. in der ersten Antikritik: „Wenn ich sage: A kann stattfinden, so ist doch offenbar anzunehmen, daß damit nicht gesagt ist, A kann nur so und nicht anders stattfinden.“ Hier läßt er also den Nachsatz: „sobald . . .“ weg, und gebraucht demnach das Wort „sobald“ in der That nicht. Konnte ich aber meinen, daß er diesen Nachsatz, indem er ihn den Worten nach verschwiege, wirklich auch seinem Inhalte nach über die Seite schaffen wolle und somit von der Sache ganz und gar abspringe, da ich doch eben die in demselben enthaltene Beschränkung des Vordersatzes angegriffen hatte? Ich konnte das nicht meinen; ich konnte ihm einen so plumpen Kunstgriff nicht zutrauen: ich mußte

annehmen, daß er, diesen Nachsatz voraussetzend, ihn nur der Länge halber nicht wiederhole, und daß er jenen Satz aus der „Generalbaßschule", den ganzen: „A kann stattfinden, sobald B stattfindet" so auslege, daß A auch statt finden könne, wenn B nicht statt finde. Und darauf erwiederte ich nun: „Herr Meister erklärt, er habe das: kann . . . . . . sobald" nicht in ausschließender Bedeutung gebraucht. Hab' ich damit der Sache nach etwas Unwahres gesagt? Liegt nicht in dem „Kann . . . . sobald" eben das grammatisch-logische Wesen des streitigen Satzes? Verdiene ich also den Vorwurf der Verdrehung der Sätze? — Jetzt weiß ich freilich, daß Herr M. in den angeführangeführten Worten der ersten Antikritik jenen Nachsatz wirklich hat unterschlagen und den Satz: A kann stattfinden, wenn B stattfindet", in diesen: „A kann stattfinden" verwandeln wollen, wenn nicht etwa eine unbegreifliche Zerstreutheit im Spiele gewesen ist. Jedenfalls aber trifft ihn der Vorwurf der Verdrehung, und zwar der Verdrehung seiner eigenen Worte! — Ich bedaure, daß ich bin gezwungen worden, das klar zu machen, es liegt mir nichts an solchem Siege!

b) Es handelt sich also um den Sinn dieses Satzes:

Ein Handwerker kann Meister werden, sobald er mündig ist.

Ich habe behauptet, daß hier die Mündigkeit als nothwendige Bedingung des Meisterwerdens erscheine, oder, um es mit andern Worten zu sagen, daß in dem fraglichen Satze folgender Gedanke liege:

Ein Handwerker muß mündig sein, um Meister werden zu können.

Wollte mich nun Herr M. widerlegen, so mußte er nachweisen,

entweder schlechtweg,

daß in dem fraglichen Satze dieser Gedanke nicht liege,

oder:

daß in dem fraglichen Satze ein Gedanke liege, welcher die Verneinung des meinigen sei, folglich dieser:

Ein Handwerker muß **nicht** nothwendiger Weise mündig sein, um Meister zu werden.

Was thut aber Herr M.? Er sagt:

Ein Handwerker braucht auch nicht Meister zu werden, sobald er mündig ist.

Dieser Gedanke liegt allerdings in dem fraglichen Satze, aber er schafft erstlich den meinigen nicht weg und noch viel weniger ist er zweitens die Verneinung desselben, sondern beide bestehen friedlich neben einander. Was Herr M. sagt, ist die Verneinung von diesem Gedanken:

Ein Handwerker muß Meister werden, sobald er mündig ist,

wo das Meisterwerden als nothwendige Folge der Mündigkeit erscheint. Das ist freilich etwas ganz Anderes, als was ich behauptet habe, kann auch nicht daraus hergeleitet werden, denn keine Logik lehrt, daß wenn B als nothwendige Bedingung von A gesetzt wird, nun auch A als nothwendige Folge von B zu betrachten sei.

So haut Herr Meister in die Luft, indem er mich zu treffen vermeint, und jeder Streich ist vergebens. —

c) Hier aber hat er brav gefochten! Ich ehre Tapferkeit auch am Gegner. Wie geschickt hat er den Doppelsinn des Wortes „ausgewachsen" benutzt, mich auf den Sand zu setzen! Da sitze ich nun! Werde mir's ad notam nehmen. Vor der Hand muß ich mich mit jenem Kapellmeister trösten, der beim Einstimmen einem Violinisten zurief: „Sie stehen zu hoch", und alsbald zur Antwort erhielt: „Wenn die Musik angeht, werde ich mich setzen."

d) Ganz recht. Aber welchen Bezug hat das auf unsern Streit? Herr M. springt ja ganz von der grammatisch-logischen Frage ab, um die es sich bei den früher besprochenen, mit „sobald" — im Sinne der Bedingung construirten Sätze handelte. Es ist von mir behauptet, daß mit der Verneinung der Bedingung auch die Verneinung des Bedingten eintrete; nur davon kann also bei dem wider mich angeführten Satze von den faulen Leuten

die Rede sein. Ich stelle denselben in dieser Beziehung mit jenen Sätzen zusammen, und es wird sogleich sichtbar werden, was sich ergibt und nicht ergibt, wenn er auf meine Weise behandelt wird.

Bedingung.	Bedingtes.	Vernein. der Beding.	Meine Folgerung.
Mündigkeit.	Meisterrecht.	Unmündigkeit.	Kein Meisterrecht.
Kartoff. reif.	Kart. gesund.	Kart. unreif.	Kart. ungesund.
D. Faule nicht angetrieben.	D. Faule nicht arbeitend.	Der Faule angetrieben.	D. Faule arbeitend.

Wie weit schießt also Herr M. vom Ziele, wenn er sich überredet, meine Weise zu schließen führe bei Nr. 3 darauf, daß faule Leute, ohne angetrieben zu werden, nicht fleißig sein könnten! — — Wohl ihm, daß seine Compositionen besser sind als seine Logik!

4. a) Kaum. Herr Meister hatte den Streit über den Sinn jenes nun schon so oft berührten Satzes: „Alle Umkehrungen des kleinen und verminderten Septimenakkordes können . . . . . . sobald sie . . . .“ begonnen; ich war es ihm, mir selbst, dem Publikum und der Wahrheit schuldig, meinen Mann zu stellen: jene „Schreiberei und Druckerei“ war also nothwendig, das Nothwendige ist aber stets zweckmäßig.

b) Das kann sie allerdings nicht; aber wer hat's denn verlangt? Die Stelle meiner Entgegnung übrigens, worauf Herr M. sich hier bezieht, ist diese: „C-dur ist von C jonisch in der Tonleiter nicht verschieden, dennoch aber ist C-dur etwas ganz Anderes als C jonisch; worin liegt denn also der Unterschied? Ich weiß nicht, ob ihn Herr Meister weiß, aber so viel ist gewiß, daß u. s. w.“ Jeder Sachkundige wird mir darin beistimmen, daß gerade der erwähnte Unterschied die Hauptsache in der Lehre von C jonisch ist; natürlich suchte ich also die Angabe desselben in der „Generalbaßschule.“ Aber ich fand sie nicht. Daß Herr Meister gerade die Hauptsache „vergessen“ habe, war füglicher Weise nicht anzunehmen, folglich blieb mir weiter nichts übrig als die Vermuthung, er wisse jenen Unterschied nicht, und ich deutete solches leise an.

Da trifft mich nun der Vorwurf stolzer Eingenommenheit! Hier würde jedes Wort der Rechtfertigung Papierverschwendung sein.

5. Daß ich Andere darum nicht vertheidige, weil ich genug für mich zu thun habe, solches liegt nicht in meiner Aeußerung; selbige sagt vielmehr, daß ich mich nicht für verpflichtet halte, die Irrthümer, welche irgend ein N. N. Z. in irgend einem Buche verträgt, zu vertreten. Hält sich denn Herr Meister dazu für verpflichtet? Wenn dem also ist, so erstreckt sich diese seine Verpflichtung natürlich auch auf meine Irrthümer, und er hätte also, genau genommen, seine erste Antikritik gleich selber in meinem Namen beantworten müssen, eben so die zweite, und so fort in infinitum. Alles aus christlicher Liebe.

6. Das ist mir auch wirklich nicht eingefallen. Wie kommt aber Herr Meister darauf? Er scheint mir lieber die schmählichste Feigheit als den gemeinsten Gerechtigkeitssinn zuzuschreiben.

So wären wir denn fertig. Doch nein, wir sind nicht fertig. — Vorwurfsfrei möcht' ich den Kampfplatz verlassen, vorwurfsfrei will ich ihn verlassen. Darum sei, eh' ich von Herrn Meister scheide, zuvor ein rasches Wort, wodurch ich, in der Hitze des Streites, ihm ein Unrecht angethan, widerrufen, welchen Beweggrund er dieser meiner Handlungsweise auch unterlegen möge. Seite 235 meiner ersten Entgegnung hab' ich auf unvollkommne Darstellung der Lehre vom Gebrauche des kleinen und des verminderten Septimenakkordes das Urtheil gegründet, daß er als Stylist und als Lehrer gleich untüchtig sei. Dieses Urtheil nehme ich seiner zweiten Hälfte nach hiermit zurück, füge auch aufrichtigen Herzens die Versicherung hinzu, daß es mir leid thut, Herrn Meister durch diese Hälfte desselben gekränkt zu haben. Die rheinischen Blätter huldigen der Wahrheit; ich will sie nicht in den Dienst des Irrthums stellen. Ich erkläre offen und ehrlich, daß ich durch wiederholte Ueberlegung zu der Meinung gelangt bin, Jemand könne unklar schreiben und dennoch mündlich einen

erfolgreichen Unterricht im Generalbaß ertheilen; ich erkläre ferner, daß dies um so eher auf Herrn Meister anzuwenden sein dürfte, als seine Achtung gebietenden Leistungen in der Composition ihm das Vertrauen seiner Schüler sichern und ihm damit eine höchst bedeutsame Basis für unterrichtliche Bestrebungen sichern müssen.

So wäre denn in jeder Hinsicht geschehen, was Pflicht und Gewissen forderten. Nun sind wir fertig. Möcht' ich recht bald mit Herrn Meister auf eine uns Beiden erfreulichere Weise in Beziehung gesetzt werden, als es durch die „Generalbaßschule" möglich war! Wir fänden uns zuletzt doch wohl nicht übel zusammen. —

Der Recensent.

V.

Mancherlei,

zur Kenntnißnahme, dann zur Ueberlegung, nicht zum Abschluß.

1. Auszug aus dem Berichte über den öffentlichen Elementarunterricht in Europa, gerichtet an die 36ste Generalversammlung des Staates Ohio, am 19. Dec. 1837; von C. E. Stowe. Abgedruckt auf Befehl des Hauses der Repräsentanten der Gesetzgebung von Massachusetts den 29. März 1838. Boston. Dutton and Wentworth, Staatsdruckerei 1838.

Der Professor C. E. Stowe im Staate Ohio wurde durch den Gouverneur Lucas im Namen der Generalversammlung von Ohio aufgefordert, die auf seiner Reise durch Europa gemachten Beobachtungen über das öffentliche Unterrichts- und Erziehungswesen der nächsten Gene-

ralversammlung mitzutheilen. Diese Beobachtungen werden in dem angegeführten Berichte mitgetheilt.

Stowe besuchte die Länder England, Schottland, Frankreich, Preußen und die verschiedenen Staaten Deutschlands und in ihnen die Universitäten Cambridge, Oxford, Edinburg, Glasgow, Paris, Berlin, Halle, Leipzig, Heidelberg und einige andere, und rühmt die große Bereitwilligkeit und Gefälligkeit, womit man überall seinen Wünschen begegnete. Nachdem er des Einflusses der verschiedenen Regierungsformen auf das Unterrichts- und Erziehungswesen kurz gedacht, weilt er vorzüglich bei dem Unterrichtswesen Preußens und zeigt, wie der erhabene König Friedrich Wilhelm III., der in vieler Hinsicht bei seinem Regierungsantritt den Staat in sehr beklagenswerther Lage gefunden, der Begründer des jetzt so blühenden Zustandes des Volks- und Gelehrten-Schulwesens geworden und durch den Staats-Kanzler Hardenberg die dahin abzweckenden Gesetze und Einrichtungen zur Ausführung gebracht. Preußen leuchtete den übrigen Staaten voran; ihm folgten zunächst die durch die Bande des Blutes verwandten Reiche Baiern und Rußland, welche zugleich die Repräsentanten der Christenheit, der protestantischtn, römischen und griechischen Kirche sind. Wo irgend der Unterrichtszweig blüht, blüht er geimpft auf preußischem Stamme, namentlich in Würtemberg und Baden; auch die kleineren Staaten Deutschlands nebst Oesterreich schreiten vorwärts in derselben Bahn; Frankreich ist ganz erwacht, Spanien und Italien fangen an, die Augen zu öffnen; England, welches bisher die Erziehung des gemeinen Volkes ganz vernachlässigt, beginnt, dasselbe zu erstreben; selbst der Sultan und der Pascha von Aegypten ziehen gut unterrichtete Lehrer unter ihre Völker. In Rußland findet Stowe ungefähr **12000** Elementar- und Pfarrschulen, **430** Privatschulen und **57** Gymnasien, außer den Universitäten zu St. Petersburg, Moskau, Dorpat, Charkow, Kasan und Kiew.

Innere Einrichtung der preußischen Schulen. Stowe hebt die Ordnung, Reinlichkeit, den sittlichen Geist, der

in Preußens Schulen unter Lehrern und Lernenden herrscht, besonders hervor. Er hat Unterrichtsanstalten jeder Art in Städten und auf dem Lande besucht, in Gegenden, wo ein und dasselbe Glaubensbekenntniß herrschte, und wo die Bevölkerung aus verschiedenen Glaubensgenossen bestand, also Simultanschulen waren — überall fand er dasselbe. Unter andern besuchte St. auch das Waisenhaus in Halle. Er fand daselbst 2700 bis 3000 Knaben, die meistens Waisen waren und auf Kosten der Anstalt unterhalten werden; er rühmt die Ordnung, mit welcher die Knaben den großen Speisesaal betreten, in ihm verweilen und ihn wieder verlassen, das muntere Aussehen und die reinliche Kleidung derselben, wie er es nie vorher gesehen. Auf gleiche Art äußert sich derselbe über Weißenfels. Dann wendet sich der Verfasser des Berichts nach Berlin, und besucht die Anstalt zur Verbesserung sittlich verwahrloster Kinder, welche unter Leitung des Herrn Dr. Kopf steht; unter der Beschreibung der Einrichtung dieser Anstalt und ihres Zweckes gedenkt derselbe einer ähnlichen in der Nähe Hamburgs und läßt beiden ihr verdientes Lob wiederfahren. Der diesen Anstalten gewidmete Abschnitt führt die Ueberschrift: Besserungsanstalten.

Cursus des Unterrichts in den gemeinen Schulen Preußens und Würtembergs. — Herr St. gibt zuerst das Allgemeine, was die Schulpflichtigkeit, die Lokalität der Schulhäuser, der Schulzeit u. s. w. angeht, und läßt dann als ein Specimen des Unterrichts-Cursus denjenigen für das Seminar und die damit verbundenen Schulklassen des Dr. Diesterweg folgen, dessen Anstalten er im Sept. 1836 besuchte (S. 29.). Der Cursus der mit dem Seminar verbundenen Schulanstalt umfaßt folgende vier Zeiträume:

1. Für Kinder von 6 — 8 Jahren, 2 Jahre.
2. Für Kinder von 8 — 10 Jahren, 2 Jahre.
3. Für Kinder von 10 — 12 Jahren, 2 Jahre.
4. Für Kinder von 12 — 14 Jahren, 2 Jahre.

In diesen vier Abtheilungen wurde gelehrt und zwar in der

Digitized by Google

1., mit Einschluß des Religionsunterrichts und Gesanges; Elemente des Lesens, Elemente des Schreibens, Elemente des Rechnens.

2., Uebungen im Lesen, im Schreiben, Unterricht in der Religion und Moral in ausgewählten biblischen Erzählungen, Grammatik, Rechnen, Raum- und Formenlehre, Singen nach Noten.

3., Uebungen im Lesen und der Betonung, im Schönschreiben, als Vorbereitung zum Zeichnen, Religionsunterricht in zusammenhängender biblischen Geschichte, Realunterricht oder Naturwissenschaft mit Einschluß der ersten Elemente von Wissenschaften und Künsten für das Leben, Geographie und Geschichte; Rechnen, Lehre von den Brüchen und der Proportion, Geometrie, Lehre von den Größen und Maßen; Singen und Lehre der Vokal- und Instrumentalmusik (?).

4., Religionsunterricht in religiösen Betrachtungen der Natur; das Leben und die Unterredungen Jesu, die christl. Religionsgeschichte in Zusammenhang mit der gleichzeitigen bürgerlichen Geschichte; christl. Lehre. — Wissenschaft von der Welt und dem menschlichen Geschlechte mit Einschluß der bürgerlichen Gesellschaft; Elemente der Gesetze, des Ackerbaus, der mechanischen Künste, Manufakturen; — Sprache und Uebungen in Aufsätzen; — Anwendung der Arithmetik und Geometrie auf die Bedürfnisse im Leben, mit Einschluß des Feldmessens; Elemente des Zeichnens; Uebungen im Singen und Wissenschaft der Musik.

S. 51 folgt der „Charakter dieses Systems" in folgenden Worten:

„Die Grundzüge dieses Systems, selbst in dem flüchtigen und unvollkommenen Entwurf, welchen meine Grenzen zu geben mir erlaubten, sind hinreichend für eine sogar oberflächliche Betrachtung. Man kann nicht umhin, die große Vollständigkeit sowohl der Zahl als der Art nach in

den Gegenständen zu bemerken, welche in ihm enthalten sind; für die geschickte Entwickelung jedweder Kraft gibt es eine nützliche Anleitung. Welch' ein Gegenstand in Allem, der nöthig ist für eine gründliche Erziehung, ist hier übergangen? Ich kenne keinen; es müßten denn eine oder zwei neuere Sprachen sein und diese sind eingeführt, wo es nur immer nöthig ist, wie dies bereits zu sehen war in dem Studienplan von Dr. Diesterwegs Seminar, welcher auf einer vorhergehenden Seite des Berichts eingerückt worden ist. Ich habe nicht diesen Cursus entworfen, wie er bestimmt existirt in einer einzigen Schule, sondern ich habe nach einer genauen Prüfung mehrerer Institute die Grundzüge zusammengesetzt, von denen ich vermuthete, daß sie gerade am meisten das ganze System repräsentiren. In Preußens Rheinprovinzen, in einem beträchtlichen Theile von Baiern, Baden, Würtemberg wird sowohl Französisch als Deutsch gelehrt, in Polnisch-Preußen wird Deutsch und Polnisch gelehrt, und sogar Englisch in den russischen Schulen von Cronstadt und Archangel, wo sich einige englische und amerikanische Kaufleute des Handels wegen einfinden.

Welch' ein Geistesvermögen gibt es denn, welches nicht entwickelt würde in dem oben entworfenen Unterrichtsplane? Ich kenne keins. Das Auffassungs- und das Reflexionsvermögen, das Gedächtniß und das Urtheil, Einbildungskraft und Geschmack, sittliches und religiöses Gefühl, und selbst die verschiedenen Arten physischer und technischer Geschicklichkeit — alle haben vollkommen Zeit und Gelegenheit zur Entwickelung und Uebung. In der That, ich denke, das System in diesen großen Grundzügen ist fast oder genau so vollkommen, als menschliche Freimüthigkeit und Wissenschaft es machen kann, obschon ohne Zweifel Einiges von diesen Anordnungen und Abtheilungen Verbesserungen zuläßt, und einige Veränderungen desselben wohl nöthig sind, um es anzupassen den Umständen und verschiedenen Ländern. — Der eigentlich praktische Charakter dieses Systems ist durchweg einleuchtend. Er betrachtet jede Sache von der praktischen Seite und in Beziehung

auf ihre Anwendbarkeit zum Gebrauch (Nutzen). Die trockenen, technischen, abstrakten Theile der Wissenschaft, werden nicht zuerst aufgestellt, sondern das System schreitet fort auf dem einzigen Wege, welchen die Natur immer vorzeichnet, von der Praxis zur Theorie, von Theilen zu Ganzen, von Beispielen zu allgemeinen Beweisen. Oft ist es eine Klage in Rücksicht auf einige Erziehungssysteme gewesen, daß, je mehr man gelernt habe, man desto weniger wisse von den wirklichen Angelegenheiten des Lebens. Solch' eine Klage kann in Rücksicht auf das mitgetheilte System nicht erhoben werden; denn indem man sich vorgesetzt hat, für das wirkliche Bedürfniß des Lebens zu erziehen, ist dieser Gegenstand niemals einen Augenblick außer Acht gelassen worden.

Ein anderer treffender Grundzug dieses Systems ist sein moralischer und religiöser Charakter. Seine Moralität ist rein und erhebend, seine Religiosität gänzlich entfernt von der Engherzigkeit sektirerischen Aberglaubens. Wo ist ein Vater, welcher seine Kinder liebt und sie geachtet und geehrt wünscht, der nicht verlangen möchte, daß sie unter einem solchen sittlichen und religiösen Einfluß erzogen würden, wie beschrieben worden? Wo ist ein Offenbarungs- oder Nichtoffenbarungsgläubiger, der nicht wüßte, daß es ohne gesunde Moral weder eine Glückseligkeit geben kann, noch auch eine Sittlichkeit, gleich der Sittlichkeit des N. Test.! der nicht wüßte, daß ohne Religion das menschliche Herz nicht ruhig sein kann? Ein jeder Wohlunterrichtete kennt es als Thatsache, daß es unmöglich ist, die Verpflichtung zur Sittlichkeit in das Herz des Kindes, oder auch eines Erwachsenen mit einigem Nachdruck einzuprägen, ohne die Berufung auf irgend eine Stelle, welche von der Auktorität Gottes unterstützt wird, und welchem Coder wird es möglich sein, auf diese Auktorität Anspruch zu machen, wenn nicht dem Coder der Bibel?

Vielleicht jedoch werden einige geneigt sein zu sagen, dies Schema sei in der That ausgezeichnet, wenn es nur praktisch ausführbar wäre; aber die Idee der Einführung eines so ausgedehnten und vollständigen Ganges des Unter-

richts in **unsern** gemeinen Schulen ist gänzlich träumerisch und kann nimmer realisirt werden. Ich antworte: es ist nicht Theorie, die ich aufgestellt habe, sondern Thatsache, eine Copie einer wirklichen Praktik. Das obige System ist nicht ein träumerischer Entwurf, geflossen aus der Schreibstube eines Einsiedlers, sondern der Entwurf eines Unterrichtsplanes, der jetzt wirklich befolgt wird, von tausend Schullehrern in den besten Bezirksschulen, die nur immer organisirt worden sind. Wenn dies in Europa geleistet werden kann, so glaube ich, es kann auch in den vereinigten Staaten geleistet werden; wenn es kann geleistet werden in Preußen, so weiß ich, es kann geleistet werden in Ohio. Es kann geleistet werden, denn es ist geleistet worden; es ist auch hier zu leisten und es muß hier geleistet werden. —

Hilfsmittel, wodurch dies System in Ohio unterstützt werden kann, machen den Schluß des Berichts. — —

Also spricht der Amerikaner, dessen ich mich noch genau erinnere. Er hat zwar Manches nicht ganz richtig bemerkt und eingetragen, auch mehreres wesentlich Unrichtige über die hiesige Seminarschule notirt, dessen Berichtigung hier nicht von Nöthen ist; aber er verweilte bei allem Einzelnen, war sichtbar bemüht, sich eine möglichst genaue Anschauung der ganzen Anstalt zu erwerben, und Zwecke und Mittel gründlich kennen zu lernen, gehörte folglich zu den willkommnen Gästen.

Harnisch hat seine Anwesenheit in dem Seminar in Weißenfels, wie aus dessen neuester Schrift: „Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar u. s. w. Berlin, 1838", auf die wir zurückkommen werden, erhellt, in der Chronik seiner Anstalt notirt. Er sagt von demselben (S. 276 der genannten Schrift):

„Den 14. Sept. (1836) verlebten die Nordamerikaner, Prediger **Stearn's** aus Boston und Prof. **Stow** (**Stowe**) am presbyterianisch-theologischen Seminar in Cincinnati in dem Seminar. Letzterer war von der Staatsregierung in Ohio mit einer pädagogischen Reise in Europa beauftragt, besonders um sich mit dem preußischen Volks-

schulwesen bekannt zu machen, indem der ganze Staat sein ganzes Schulwesen neu organisiren will. Aus mehreren Briefen aus Cincinnati erhellet, daß Stowe thätig auf das Volksschulwesen des Staates einwirkt."

2. In dem hiesigen (Berliner) Schullehrer=Verein sprach das Mitglied, Herr Pfarrer Köppen, über den Werth des alten Testaments, auch in unsern Tagen; dann gelegentlich auch über die Behandlung mißlicher Stellen, z. B. solcher, welche Geschlechtsverhältnisse betreffen — einfach und gut. Er gab Regeln an, nach denen man sich dabei zu verhalten habe. Die Versammlung wurde durch einige Bemerkungen Anderer, wie Lehrer fast überall zu thun pflegen, wenn man kleinliche doctrinelle und disciplinarische Angelegenheiten berührt, sehr redselig. Die Ansicht, die ich darüber hege und aussprach, wird durch das Prädikat „kleinlich" bezeichnet. Man kommt in solchen Fällen, Collisionsfälle genannt, durch specielle Regeln, einzelne Recepte u. dgl. gar nicht durch, d. h. ein Andrer findet sie unbrauchbar, und sie sind unnöthig, völlig überflüssig, wenn man die Hauptsache hat. Diese Hauptsache ist der Ernst und die Würde beim Vortrage, der Lehrerernst, die Lehrerwürde. Wer diese besitzt, d. h. in wessen Charakter sie liegen, bei dem kommt es gar nicht vor, weil es nicht möglich ist, daß sich einzelne Schüler vorwitzige Bemerkungen erlauben, daß sie vorwitzige, kecke und leichtfertige Gedanken haben, daß ein Verziehen des Gesichts, ein Lächeln, ein Anblicken des Nachbars oder ein Anstoßen desselben entsteht und wie die andern Albernheiten heißen, mit denen solche Lehrer, denen die Hauptsache fehlt, so viel zu thun haben, und wovon sie so viel zu erzählen wissen, nebst Beifügung ihrer pädagogischen Weisheit in solchen „intrikaten Fällen." Des wahren, einflußreichen Erziehers Schüler denken bei einer Sache das, was ihr Erzieher denkt, nichts Anderes; und da, wo er nichts denkt, denken sie auch rein nichts. Darum gab ich den Anwesenden den unvorgreiflichen Rath: Denket bei gewissen Stellen gar nichts, und gewöhnet

dadurch eure Schüler daran, bei denselben gar nichts zu denken!

Einer der Anwesenden (ein wohlmeinender Mann) war der Meinung, daß ich mir dadurch selbst untreu würde. Ich rede ja überall (ein sächsischer Magister sagte neulich, in den Brockhaus'schen Blättern für literarische Unterhaltung, mit „Posaunenstimme" — ich hatte ein Citat falsch angeführt, weshalb er mich wegen „mehr als literarischen Leichtsinnes" hernahm — der gelehrte Mann sah nicht auf Gedanken, nicht darauf, ob sie falsch oder wahr seien, aber ein falsches Citat, das war ein Fund für — einen gelehrten Magister!) von der Nothwendigkeit des Denkens, von Prüfen und Forschen; rationelle Entwickelung sei die Fahne, zu der ich geschworen u. s. w." Es war keine Zeit mehr übrig, diesen Einwurf zu widerlegen, und wenn sie vorhanden gewesen, hätte ich doch geschwiegen. Denn wo hätte ich anfangen müssen, um solch' Irrsal zu entwirren und aufzulösen?! Wie wenig, dachte ich, wird man verstanden von denen, welche sich an Aeußerliches halten, hier und da einen Ausspruch aufschnappen, den sie, speciell gebraucht und in diesem Sinne wahr, nur verallgemeinern und zu einem falschen ummünzen! Ich soll, nach der Meinung jenes Mannes, vielleicht auch Anderer, dazu aufmuntern, überall zu denken und zu begreifen, Alles zu denken und zu begreifen, auch bei Unmündigen und Schülern, auch da, wo nur der Vorwitz, die Unreife, die Unkindlichkeit, nicht denkt, sondern grübelt? — Habet Lehrerernst und Lehrerwürde, dachte ich und sage ich jetzt, denket groß von dem Menschen und den hohen Dingen des Menschen, stellt euch in den Dienst des Großen und Heiligen — dann werdet Ihr Andern Eure Albernheiten und Pinseleien nicht aufbürden!

Gott bewahre auch mich vor meinen „Freunden"! Gegen meine Feinde will ich mich schon vertheidigen.

3. Herr Hofrath Thiersch in München ist von allen Seiten angegriffen worden. Selbst der sanfte, milde Denzel hat sich wenige Monate vor seinem Ende genöthigt gesehen, dessen beleidigende Insinuationen zurückzu-

weisen. Der Hellenist schweigt. Er hat in der Philologen-Versammlung in Nürnberg über die Ebene der Schlacht von Marathon gesprochen. Dieses Gebiet wollen wir ihm überlassen; er ist ein klassischer, klassisch-einseitiger Alterthümler. Schmitthenner wird ihm nächstens vollends heimleuchten, ihn zu einem „stillen, todten Mann" machen.

4. Herr Professor Leo in Halle hat im Sommer 1838 einen famosen Streit mit den Schülern Hegel's angefangen. In seiner Schrift „die Hegelingen" (oder nach seiner humanen Sprache die „jung-hegel'sche Rotte" — Hegel, Hegeler, Hegelianer, Hegeliter, Hegeliten, Hegeliden, Hegelingen, sieben Potenzen! — Wer in die Begriffe der Parteien eindringen will, braucht nur diese Wörter zu definiren.) klagt er dieselben des Meineides, der Ketzerei, der Gotteslästerung, der Leugnung der Unsterblichkeit an, er, der doch gesteht, in eilf Jahren kein philosophisches Buch studirt zu haben und zur Philosophie verdorben zu sein. Gegen ihn sind Marbach, Meyen, Eisenhart, Dunker, Michelet, Ruge und Andere aufgetreten. Letzterer ist sein Hauptgegner. Er ist nicht nur vollkommen geschlagen, sondern er war geschlagen, hatte die Schlacht verloren, ehe er anfing. Was vermag ein bloßer Historiker, ein von einer Meinung zur andern überspringender, wild leidenschaftlicher Mann (man hat ihn darum einen „Wechsler" genannt*)) gegen

*) Eines solchen Mannes einzelne Aussagen zu bekämpfen, zu widerlegen, es ist nicht von Nöthen. In einem seiner persönlichen Angriffe gegen Ruge, in der Leipziger allgemeinen Zeitung, Ende 1838, versicherte er, daß ihm, als er die Schrift über die deutschen Universitäten geschrieben, völlig unbekannt gewesen, wer und wo ich sei. Solches ist mir völlig gleichgültig, ich habe darauf geschwiegen. Ich hätte ihm leicht aus seiner Schrift eine Anzahl Stellen vorführen können, um ihm das Unwahre seiner keck-dreisten Versicherung vor die Augen zu halten. Er weiß morgen nicht mehr, was er gestern gewußt hat; es fehlt ihm morgen das Bewußtsein von seinem heutigen Wissen. Doch genug; das Loos aller Verketzerer ist ihm gewiß.

einen Phalanx, wie die Hegel'sche Schule ihn darstellt! Es ist das Schrillen eines fistulirenden Kastraten gegen den Chorus gewappneter Männer. Ja, wenn Grobheiten den Sieg erfechten könnten, dann wäre Leo der Mann. Darin gehört er zu den ächten Virtuosen. Er ist weder Katholik, noch Protestant.*) Denn nie und nirgends verketzert der Protestant. Dieser ist nach der geschichtlichen Bedeutung des Namens an die freie Forschung gewiesen. Der Protestant darf und soll seiner lautern Ueberzeugung leben. Der wahre Protestant läßt alle Andern ihres Glaubens leben. — Auch historisch hat der Historiker Leo nichts begriffen. Sonst müßte er wissen, was für Folgen die Verfolgung und Anklage Wolf's, Fichte's Schelling's und andrer Philosophen gehabt hat. Sie ist nur zur bleibenden Schmach der Ankläger ausgefallen. Die Wissenschaft läßt sich nicht bannen, nicht beschränken, nicht verfehmen. Wer ihr die freie Forschung rauben will, gräbt sich sein eignes Grab; physisch-lebendig gehört er zu den geistig-Todten, zu den Starren. Starr ist Alles, was sich nicht entwickelt, nicht fortbildet, die Sache wie die Person. Fortschritt ist das ewige Gesetz der Natur und der Gesellschaft.

5. In Baiern ist es verboten worden, sich in Eingaben an die Behörden Staatsbürger zu nennen; man soll Unterhan schreiben. Die Behörden schreiben auch so. Ehemals wurden sie Landeskinder genannt. Die guten Leute mögen sich, wenn sie es können, mit der vor einigen Jahren, als in Frankreich in der Deputirtenkammer wegen des von einem Minister gebrauchten Wortes sujet (Unterthan) eine große Aufregung entstand, mit der Erklärung eines Berliner Gelehrten trösten, der nachwies, daß Unterthan ein sehr edles Wort sei, denn Than bedeute im Altdeutschen einen Herrscher. (!) —

6. In Baiern sollen die Schullehrer (wollt' oder sollt' ich sagen Schulmeister) nicht mehr Volksschullehrer,

---

*) Leo's Lehrbuch der Geschichte ist in den baierischen Schulen für obligatorisch erklärt worden. (!)

die allgemeinen Schulen nicht mehr Volksschulen, sondern jene deutsche Lehrer, deutsche Schulmeister, diese deutsche Schulen genannt werden.

7. Ebendaselbst, in Regensburg, sprach ein Generalmajor am 18. Dec. 1838 (also gerade 25 Jahre nach den „Freiheitskriegen") zu den protestantischen Landwehrmännern (also zu den Männern von 1813, 14 und 15), die sich geweigert hatten, auf offener Straße bei dem Vorübertragen des Allerheiligsten das Haupt zu entblößen und die Kniebeugung zu leisten, nebst vielen andern folgende ermahnende Worte: „Möchte es mir gelungen sein, das Wort Subordination in Ihnen, meine Herren (Herren Officiere und Herren Unterofficiere) erweckt zu haben!" *)

---

*) Obige Andeutung ist nicht ganz deutlich ohne den Zusammenhang. Darum müssen wir diesen liefern. Aber es hieße, so wenig es auch wäre, dem opus mehr Bedeutung einräumen, als es verdient, wenn wir es in den Text aufnehmen wollten. Darum stehe die unterthänige Rede, die übrigens in einer Registratur über die Tendenzen der Gegenwart keineswegs fehlen dürfte, hier in dem Unterhaus der Noten.

„Meine Herren! Ich habe Ihnen hier ein allerhöchstes Rescript eröffnen lassen, dessen Veranlassung Ihnen bekannt sein wird, und dessen Inhalt Sie von der allerhöchsten Huld und Gnade Sr. Maj. unsers allergnädigsten Königs überzeugt haben wird. Se. Majestät geruhen wie ein Vater zu seinen Kindern zu sprechen, indem Höchstdieselben sowohl den Herren Stabs-, Ober-, Unterofficiren, als Gemeinen des Landwehrregiments die Ueberzeugung zu verschaffen suchen, daß sie nach der allerhöchsten Anordnung über die dem Allerheiligsten zu erweisende militärische Ehrenbezeugung sich lediglich auf das äußere Verhalten der dienstthuenden, bewaffneten Macht bezieht und nur eine Bestimmung des Dienstreglements über die Form verändert; eine Ehrenbezeugung, welche, wie in dem allerhöchsten Rescripte bemerkt ist, an und für sich weder verweigert werden kann noch auch jemals in früheren Zeiten verweigert worden ist; es wäre daher bloß eine Wiederherstellung der alten Form der Ehrenbezeigungen, und es wird hierdurch durchaus nicht irgend einer Glaubensansicht zu nahe getreten, da diese Form nur den Officieren, Soldaten und Landwehrmännern, als solchen, gilt, und keineswegs die Anerkennung

Von dem Dogma, dem „Allerheiligsten", ist hier nicht die Rede. Was Andern heilig ist, ist uns kein Ge-

oder Verleugnung irgend eines Glaubenssatzes fordert, und es geht zur Genüge hervor, daß diese Form der Niederlassung auf das Knie nicht als ein Akt der Anbetung nach protestantischen Grundsätzen anzusehen ist. Se. Maj. der König haben sich daher allergnädigst veranlaßt gefunden, in der bereits getroffenen Anordnung um so weniger eine Modifikation eintreten zu lassen, da durch diese Anordnung weder der Religionsfreiheit in irgend einer Beziehung zu nahe getreten, noch irgend eine den Glauben berührende Vorschrift gegeben wird. Daß eine Weigerung der protestantischen Landwehrmänner der Stadt Regensburg, einer Stadt, die in so mannichfaltiger Beziehung von In- und Ausländern das Augenmerk auf sich zieht, Sr. Majestät unserm allergnädigsten König um so unerwarteter sein mußte, da, wie Se. Majestät durch das diesjährige Kreiscommando wissen, die gesammte Landwehr der Stadt Regensburg stets nur Beweise treuer Anhänglichkeit und gewissenhaften Gehorsams gegen die königlichen Anordnungen gegeben habe. In Berücksichtigung dessen, wollen Ihnen Se. königliche Majestät die allerhöchste Gnade angedeihen lassen, Ihnen eine Frist bis zum 12. Jan. zur weitern Ueberlegung zu geben, bis wohin es den sämmtlichen protestantischen Landwehrmännern gestattet sein soll, sich für oder wider die Erfüllung der ergangenen militairischen Dienstvorschrift zu erklären. Se. königliche Majestät bestimmten ebenfalls in dem erwähnten allerhöchsten Rescript, daß alle diejenigen protestantischen Landwehrofficiere und Landwehrmänner, welche am Ablaufe der allerhöchst bestimmten Frist die Erklärung abgeben werden, die Erfüllung der ergangenen militairischen Dienstvorschrift nicht befolgen zu können, von dem aktiven Landwehrdienste dispensirt und in die Reihe der Reluenten gestellt werden sollen. Meine Herren! Ich habe mit der größten Bereitwilligkeit das von Sr. königlichen Majestät mir allergnädigst anvertraute Commando der Landwehr der Oberpfalz und von Regensburg übernommen, und hatte mich bisher über den guten Geist, der namentlich in dem Landwehrregimente der Stadt Regensburg herrschte, bei jeder Gelegenheit zu erfreuen. Nicht nur sämmtliche Herren Officiere, sondern auch Sie, meine Herren, gaben mir durch Ihr thätiges Mitwirken die Gelegenheit, Se. Majestät von dem guten Geiste, welcher im Regimente herrschte, von dem guten Stan-

genstand des Spottes, nicht einmal der Gleichgültigkeit; man muß dem Nebenmenschen, dem Bruder, keine Veran-

---

de, in welchem es sich nun seit jüngster Zeit befand, sowie von Ihrem bisher bewiesenen guten Willen für alle in der Landwehr vorkommenden Anordnungen zu versichern. Das Regiment erfreute sich eines Officiercorps von wackern Männern, unterstützt von ebenso tüchtigen Unterofficieren; es herrschte nicht nur unter Ihnen selbst, sondern, was auch besonders zu beloben war, zwischen Ihnen und den ebenso wackern Unterofficieren des hiesigen Linienregiments die schönste Eintracht. Wollen Sie nun, meine Herren, einem irrigen Wahne folgend, sich nicht nur die allerhöchste Gnade Sr. Majestät unsers allergnädigsten Königs entziehen, sondern ein Gebäude zusammenstürzen sehen, was zum Theil durch Ihre Vorfahren und durch Ihre Thätigkeit selbst mühsam aufgebaut wurde? Wollen Sie den gewiß väterlichen Ermahnungen unsers allgemein geliebten Königs und Vaters seiner Unterthanen kein Gehör geben? Wollen Sie als Soldaten nicht den schuldigen, unbedingten Gehorsam leisten, den ein gut denkender Bürger und Landwehrmann niemals verweigern wird? Wollen Sie ausnahmsweise einen Dienst verweigern, der in andern Städten Baierns unverweigerlich von der Landwehr verrichtet wird? Haben Sie die Ueberzeugung, daß Ihre Nachkommen gleiche Ansicht mit Ihnen theilen werden? und wollen Sie sich in dieser Beziehung früher oder später einem Vorwurf aussetzen, die Auflösung der einzigen Landwehr im Königreiche veranlaßt zu haben, veranlaßt, daß die Landwehr der Stadt Regensburg größtentheils nicht mehr aus Landwehrmännern, sondern bloß aus Reluenten zur Landwehrklasse besteht, da auch Ihre Söhne dann als landwehrpflichtig in die Zahl der Reluenten gestellt werden müssen, insofern Sie der allerhöchsten Anordnung nicht folgen zu können glauben werden? Oder wollen Sie sich durch Entrichtung eines jährlichen Reluitionsbeitrages eine Ausgabe aufbürden, die vielleicht für Sie, meine Herren, wie Sie hier versammelt sind, nicht fühlbar, jedoch gewiß um so empfindlicher für den unbemittelten Bürger, deren sich so viele im Regimente befinden, sein würde? Ferner, meine Herren, möchte ich sie fragen, ob Ihre Söhne, die gewiß jetzt die Ansicht ihrer Väter theilen, sich auch dann weigern würden, die von seiner königlichen Majestät anbefohlenen militairischen Ehrenbezeigungen vor dem Allerheiligsten zu erweisen, wenn sie meistens als Conscriptions-

lassung zum Aergerniß oder zum Anstoß geben (ich ziehe darum auf der Moldaubrücke bei Prag, beim Vorüberge-

fähige in die Reihe der Linientruppen gestellt werden? Was thun so viele Hundert der protestantischen Religion, welche sich in der Linie befinden? und was würden diese zu erwarten haben, wenn sie sich weigern würden, den als Soldat schuldigen Gehorsam zu leisten? Dies ist eine Frage, die Sie sich selbst zu beantworten wissen werden. Meine Herren! das kann ich von Ihnen nicht glauben, daß Sie allein diejenigen sein sollen, die ihre Pflichten als Soldaten vergessen hätten, von Ihnen, von denen Mehre in der Linie gedient haben, und daher um so mehr wissen werden, was Subordination ist, ein Wort, was den unbedingten Gehorsam bezeichnet, und was jeden Soldaten und Landwehrmann an den Schwur erinnern muß, den er zur Fahne geschworen hat. Ich spreche hier nur als Soldat und als Mitbürger zu Ihnen, habe Sie nicht zu mir hierher rufen lassen, sich heute über die Erfüllung der militairischen Anordnung zu erklären; nein, keineswegs, denn hierzu steht Ihnen der von Sr. königlichen Majestät gegebene Termin bis zum 12. Jan. 1839 offen; ich hielt es nur für meine Pflicht, Sie noch vorerst Ihrer Pflichten als Soldaten zu erinnern. An Ihnen ist es nun, meine Herren Unteroffiziere, auf die Gemüther Ihrer untergebenen Mannschaft nachdrücklichst einzuwirken und sie an ihre Pflichten und den unbedingten Gehorsam, den wir Soldaten unserm allergnädigsten König schuldig sind, zu erinnern. Auf Sie, meine Herren, als gebildete Männer, vertraue ich nun, daß Sie die Pflichten als Soldaten sowohl, sowie als Familienväter vor Augen haben, und sich überzeugen werden, daß es Ihnen nicht gleichgültig sein kann, sich, für sich und die Ihrigen, der Gnade des Königs erfreuen zu können oder nicht. Möchte es mir doch gelungen sein, das Wort Subordination in Ihnen, meine Herren, erweckt zu haben, und möchten die Ermahnungen des Monarchen, der stets das Beste seiner Unterthanen zu bezwecken sucht, zu Ihren Herzen gedrungen sein, und mir dadurch die Freude werden, Sr. Majestät dem Könige mit dem Beginn des neuen Jahres anzeigen zu können, daß sich seine bisher so treuen Bürger und Landwehrmänner der Stadt Regensburg wiedergefunden und sich dem unbedingten Gehorsam unterworfen haben; dies, meine Herren, wäre dann mein schönster Lohn für alle meine Bemühungen wäh-

hen an der Statue des „heiligen Nepomuk", auch den Hut, weil die Andern es thun und die Frauen ihren Knicks machen) —; es ist die Rede von dem Geiste, den man sich bemüht, dem Volke einzuflößen. Denn die Aufmerksamkeit darauf liegt Keinem näher, als dem, der das Fundament der Volksbildung zu legen berufen ist, d. h. dem Volksschullehrer. Oder dürfen Unterthanen kein Gewissen mehr haben? Haben Andere, wie uns bei andrer Gelegenheit (im Norden) eingeschärft worden, für uns das Gewissen? —

8. Mit an der Spitze derer, welche die Hildesheimer Adresse entworfen und überreicht haben, soll ein Schullehrer stehen. —

9. Den Schullehrern des baierischen Rheinkreises ist von der dortigen Regierung das Tragen der Hals- und Backenbärte verboten worden. Wenn ich nicht irre, wurden auch die Mützen in Verruf erklärt.

10. Der aus Notabeln bestehende Landrath desselben Kreises erklärte sich gegen den Willen der Regierung, das bisher gleichzeitig für Katholiken und Protestanten bestehende Schullehrer-Seminar in Kaiserslautern in zwei nach den Confessionen getrennte Anstalten zu zertheilen. Die Regierung hatte den Grund geltend zu machen gesucht, daß eine solche Vereinigung zwar die Toleranz fördere, dagegen aber auch den Indifferentismus erzeuge — ein Uebel, das mit der Wurzel, d. h. durch unbedingte Trennung der Zöglinge, auszurotten sei. Der Landrath remonstrirte dagegen, aber vergebens. Das katholische Seminar soll in Speyer errichtet werden; die Anstalt in Kaiserslautern soll fernerhin eine rein protestantische sein. Welcher Anstalt wird man die jüdischen Zöglinge zuweisen? Nach der Rich-

---

rend meiner 25jährigen Dienstzeit bei der Landwehr, und ich würde dann freudig mit Ihnen ausrufen: „Es lebe unser allergnädigster König!"

Regensburg, den 18. Dec. 1838.

F. v. B., Generalmajor.

tung, die man, wie vorliegt, eingeschlagen, steht zu erwarten, daß sich beide Anstalten gegen deren Aufnahme, oder vielmehr, da sie aufgenommen waren, für ihre Ausweisung aussprechen werden. Schöne Fortschritte auf dem Pfade der Humanität! Ueber diese und ähnliche Ansichten herrscht, wie bekannt, große Verschiedenheit. Wenn ich die Wirkungen solcher Vereinigungen und Trennungen, abgesehen von den kirchlichen Lehrbegriffen, aus dem praktischen Gesichtspunkte d. h. von ihrem Einflusse auf die Gesinnung der Lehrer gegen einander, auf die Richtung, die sie dem Unterricht und der Schulerziehung geben werden, und auf das Leben der vermischten Confessionen beurtheile, so kann ich mich einer tiefen Wehmuth nicht erwehren bei dem Anblicke, wie die Vereinigung in Trennungen umschlägt, die Parteien sich von Neuem schroff einander gegenüberstellen und deren Häupter sich mit Waffen aller Art bekämpfen. „Entferne dich von den Menschen, und du wirst sie alsbald beargwohnen oder gar hassen!" ist ein dem Menschenkenner und Selbstbeobachter allbekannter Satz. Trennet die friedlich neben und mit einander Lebenden in verschiedene Clubbs, vereiniget die zu bildende Jugend in separirten Anstalten, in Ritterakademien, Cadettenhäusern, katholischen, evangelischen Seminarien: siehe da, der Friede schlägt in den Unfrieden, die Freundschaft in Spannung und Zwietracht, die gegenseitige Achtung in Hochmuth und Haß um. Auf diesem unseligen Wege machen wir seit einigen Jahren die schönsten Fortschritte.

Daß uns nicht die Augen aufgehen möchten über dieses unglückschwangre Streben — wenn es zu spät ist! Fachet mit allen Kräften und Mitteln, erlaubten und unerlaubten, offenen und geheimen, unter dem Deckmantel des Eifers für Religion und Kirche und unter dem Schutze umdüsterter Machthaber, verjährten Fanatismus, alten Religionshaß wieder an: unsre eroberungssüchtigen Nachbaren werden sich dessen freuen, und um so sicherer die Stunde herannahen sehen, wo sie, über die Gränzen unsers Vaterlandes schreitend, uns durch Zwietracht und Haß getheilt und geschwächt finden. An deutschem d. h. wah-

rem Patriotismus tragen wir bekanntlich nicht allzu schwer; daher gehört es nicht zu den Unmöglichkeiten, daß die Liebe zu der separaten Kirche bei einem Theile die schwache Vaterlandsliebe überbiete und in dem allgemeinen Feind, der aber sich zu derselben Confession bekennt, einen näheren Anverwandten erblicke, als in dem, anderm religiösen Bekenntnisse angehörigen Landsmanne. Wie dann? Denn zwischen zwei Polen bewegt sich die Magnetnadel des Volksgeistes: Religion und Patriotismus. Vereinigt machen sie ein Volk unüberwindlich; getrennt entscheidet die größere Anziehung. Es leidet keinen Zweifel, daß bis zur Stunde im deutschen Volke der separatistisch-religiöse Pol der energischere ist. O daß dieses nicht zum Unheil Aller ausschlagen möge! Vereinigung macht stark, Trennung schwächt; es ist eine alte Lehre, aber es scheint, daß Manche nicht nur dies, sondern Alles vergessen haben. Konnte man von den alten Bourbonen mit Recht sagen: „sie haben nichts gelernt und nichts vergessen", so kann man von diesen sagen: sie hatten Manches gelernt (es schien wenigstens so), aber sie haben Alles wieder vergessen. Ihnen droht, und leider uns Andern mit aus wüstem Traume eine furchtbare Stunde des Erwachens. —

Trennet und ihr hasset! Um Andersdenkende achten zu lernen, muß man mit ihnen umgehen, unter ihnen leben. Ich kenne gelehrte, denkende Männer, die nur in rein protestantischen Gegenden gelebt haben — sie halten Katholiken für fanatische Ungeheuer, dumm bornirte Menschen. Ebenso mag es umgekehrt Katholiken gehen, welche Protestanten nur aus der Geschichte oder aus einseitigem Bekenntnißunterricht kennen; sie halten sie für Ketzer und Freigeister. Darum ist es heilsam, wenn sie unter einander wohnen. Darum trenne man nicht, sondern man vereinige! Vernehmet es, Volksschullehrer, nehmet an keinen Umtrieben Antheil! Wirket durch Lehre und Beispiel für die Vereinigung, nicht für die Trennung!

„Gefährlich ist's, den Leu zu wecken,
Verderblich ist des Tigers Zahn;
Jedoch der schrecklichste der Schrecken
Das ist der Mensch in seinem Wahn."

11. Herr Rehm, Lehrer in Werl in Westphalen, hat (als Manuscript für Freunde?) bei Bädeker in Essen eine Broschüre von 24 Seiten unter dem Titel:

„Was muß geschehen, wenn das Volksschulwesen gehoben werden soll? Ein Wort zur Prüfung und Beherzigung seiner Amtsgenossen in Westphalen und in den Rheinlanden, 1838"

drucken lassen. Er will dadurch die Lehrerconferenzen veranlassen, über die den Schulstand bedrückenden Uebel und Mängel nachzudenken, ihre Vorschläge zum Besserwerden zu vereinigen und die deshalb zu stellenden Bitten und Wünsche „auf gesetzlichem Wege" höheren oder allerhöchsten Ortes anzubringen. Zur Ueberlegung theilt Herr Rehm einstweilen folgende Vorschläge mit:

1) „Der Staat übernehme die Besoldung sämmtlicher Lehrer."
2) „Die Lehrergehälter müssen im Allgemeinen bedeutend verbessert werden."
3) „Es werde ein Minimum der Besoldung festgesetzt. Die Schulstellen werden fixirt. Einführung einer gewissen Rangordnung."
4) „Es werde für jede Schule ein Maximum der Schülerzahl festgesetzt."
5) „Sind Küsterstellen mit den Lehrerstellen verbunden, so müssen beide separirt werden."
6) „Wie der Pastor Präses des Kirchenvorstandes, so muß der Lehrer wenigstens Mitgliied des Schulvorstandes sein."

In einer Anmerkung fügt Herr Rehm, damit man „des Lehrers gedrückte Stellung im bürgerlichen Leben begreife", bei, daß die Lehrer in Werl nicht einmal bei den Wahlen der Stadtverordneten stimmfähig seien, da doch daselbst jeder Handwerker und Tagelöhner dieses Recht habe; die Lehrer gehörten darum faktisch daselbst unter die Rubrik: „Juden und Beilieger."

Wir sehen, Herr Rehm kämpft für die Verhältnisse, welche man „Emancipation der Schule und der Lehrer" genannt hat.

Aus eingezogener Erkundigung habe ich erfahren, daß diejenigen Lehrer, welche zugleich Küstergeschäfte versehen, nach der neuen Kirchenordnung in Westphalen (auch am Rhein?) nicht Mitglieder des Kirchenvorstandes, Presbyteriums oder wie man dieses Collegium nennt, werden können, welche Ausschließung von der Synode durch den Grund motivirt worden, daß ein vom Kirchencollegium Abhängiger (z. B. ein Küster) nicht zugleich in demselben als Mitglied sitzen könne. Folglich sei der Lehrer als Küster auszuschließen.

In andern Fällen pflegt man den Mann, der zwei Aemter bekleidet, überall nach dem höheren zu tariren, zu benennen und zu behandeln. Daß es in vorliegendem Falle nicht geschehen, wird die Liebe der Lehrer zu der Kirche und ihren Dienern nicht erhöhen, weil es nicht möglich ist. Es wird aber auch die Lehrer mit Trauer erfüllen, weil diese Ausschließung von einem Ehrenamte der Achtung, der sie zum Gedeihen ihres, doch auch, und den Tüchtigsten am meisten heiligen Berufes bedürfen, in den Augen der Menschen, die so sind, wie sie sind und sein können, schadet, und weil sie, und wiederum die Tüchtigsten am besten und tiefsten, wissen, daß eine Nicht-Theilnahme an den wichtigsten Angelegenheiten der Gemeinde auf ihre Liebe zu denselben erkältend wirkt, weil sie Menschen sind. Es ist sehr traurig, für die Lehrer als Menschen, Christen und für die Lehrer als Lehrer. Oder ist die Wahrheit, daß man sich für das am meisten interessirt, wofür man wirkt, keine Wahrheit? Das beste, eindringlichste Mittel, einen Menschen für eine Sache zu erwärmen, ist dies, daß man ihn in einen Kreis von achtbaren Männern einführt, die für diese Sache erwärmt sind, und daß man ihm Gelegenheit gibt, für sie thätig zu sein.

Woher aller Orten der Mangel an Bürger-, Gemeinsinn, Patriotismus u. s. w., als daher, daß der Einzelne nicht als lebendiges Glied oder Organ einer Gemeinschaft einverleibt ist, in der er für Angelegenheiten, die in dem Bereich seiner Begriffe und in dem Gebiet seiner menschlichen Interessen liegen, praktisch, d. h. durch Gedanken und

Thaten, thätig sein kann?! Nur diesen leichten, auf fla-cher Hand liegenden Satz braucht man zu begreifen, um um sich her so Vieles, was sonst unbegreiflich bleibt, zu begreifen. Wer ihn begreift — und wer begriffe ihn nicht! — wird es nicht begreifen, warum so oft so gehandelt wird, wie gehandelt wird, wenn er nicht noch Anderes kennt, was am meisten die Handlungen bestimmt, wenn es auch als bestimmendes Motiv gar nicht genannt wird. So z. B. ist es unmöglich, daß jener Grund, durch den man die Küster-Lehrer von den Kirchenkollegien, Gemeinde-Repräsentanten-Versammlungen ausgeschlossen hat, der alleinige Grund dieses Verfahrens sei; er allein müßte durch den Wunsch, die Lehrer für die Kirche, d. h. für die Religion und deren Diener, zu gewinnen, aufgehoben worden sein. Es müssen noch andere Gründe mitgewirkt haben. — — —

Es ist sehr traurig, sage ich noch einmal, in dem tiefen Schmerze über den Nichtgebrauch eines so mächtigen Hebels für die große Sache des öffentlichen Unterrichts und der öffentlichen Erziehung, als der ist, daß man die Diener dieser wichtigen Dinge zu Ehrenämtern heranzieht, sage ich in dem niederschlagendsten Gefühl, daß man die Lehrer, gleich viel ob Küster oder Nicht-Küster unter den Handwerksmann setzt. Wem dieses Schicksal keine Wunde schlägt, wem diese Stellung mit ihren nothwendigen Folgen keine trüben Stunden macht, dem ist wahrlich die Einsicht in das, was den Bürger, den Christen, den Mann macht, noch nicht aufgegangen. Was wäre darüber nicht zu sagen — was ist darüber nicht schon gesagt worden, was Alles muß darüber noch gesagt werden!

Ich sage nur Eins: Uebet Gerechtigkeit! Wollt ihr wirklich die Sache, so wollet auch die Mittel, die wirklichen Mittel! Wollt ihr die nicht, so verschonet uns auch mit der Versicherung, daß ihr die Sache wollt; denn wir können eurer Versicherung keinen Glauben schenken. Und damit ihr die Forderungen der Gerechtigkeit kennen lernet, so denket euch an die Stelle derer, gegen die ihr Gerechtigkeit üben wollet. Es ist ja ein alter Spruch: „Was

ihr wollt u. s. w.", ihr kennet ihn. Thuet nun auch darnach!

Damit sage ich nicht, daß ich Allem beistimme, dem Inhalt und der Form nach, was Herr Rehm will und wie er es will. Nur — über den Mann ein verwerfendes Urtheil zu sprechen, dessen enthaltet euch, um der Gerechtigkeit willen. Man kann leicht über das Ziel wegschießen — aber das Ziel ist darum doch vorhanden. Man kann in dem Einen und Andern unrecht, in der Hauptsache doch recht haben. Man kann in Allem scheitern, und doch recht haben. Dann bleibt Einem das Bewußtsein, das Beste nach Kräften gewollt zu haben.

Dieses wenigstens wünsche ich dem Verfasser. Denn an Anfechtung, auch an liebloser, wird es nicht fehlen. Zur Vergeltung werde ihm eine Bereicherung an Erfahrung und Menschenkenntniß! Sie wird nicht ausbleiben, weil sie sich als süße, nachhaltige Frucht jedes, auf's wirklich Gute gerichteten Strebens einstellt. Man wird concentrirter, compacter. Freilich büßt man auch manche schöne Hoffnung, ärndtet manche traurige Erfahrung ein. Dem Sterblichen sind sie nicht zu ersparen. Ich kann ihn auch mit einer nicht verschonen. Eine Lehrerversammlung, in der man den Inhalt seines Schriftchens kennen gelernt hatte, fragte mich, was man thun solle, ob auch nichts daraus entstünde? Ich habe nicht geantwortet, weil man Achselzucken nicht schreiben kann. Herr Rehm wird daraus mit mir die Lehren ziehen: es ginge Manches, wenn die guten Leute Andere wären; nicht Alles ist für Alle; und die Hauptsache: die Emancipation der Lehrer, wird am besten und sichersten durch wahre Fortbildung derselben bewirkt. Daran fehlt es, leider! nur zu Vielen. Woher sollen die Leute den Muth nehmen zu einem selbst ganz gesetzlichen Schritte? Der Muth fehlt ihnen, weil ihnen das Vertrauen fehlt; das Vertrauen, weil sie keine Gedanken haben; die Gedanken, weil es mit ihrer Bildung eben nicht weit her ist. Zum Handeln gehören aber diese drei oder vier Dinge. Emancipiret Solche, die sich nicht selbst emancipirt haben; entfesselt Solche, welchen die

Kette eine süße Last oder Gewohnheit geworden; treibt einen „Kalfakter" in den frischen grünen Wald: er läßt nicht von seiner Gewohnheit; wer innerlich nicht frei geworden, wird es auch äußerlich nicht; er wird an dem Nordwind und an den Eicheln keinen Gefallen haben und sich jedem anhängen, in dessen Tasche er eine Speckschwarte, einen Heringsschwanz oder eine „Leberwurst" wittert. Das ist der Jammer!

Diese Erfahrung ist der Jammer, aber es ist eine Erfahrung.

Zum Schlusse mache ich Herrn Rehm und Andere auf den im Oktoberheft 1838 der Central-Bibliothek Brzoska's stehenden Aufsatz von Kühner (dem Griechen?) aufmerksam. Er enthält das Gediegenste, was je über Emancipation der Schule geschrieben worden. Daraus kann Feind und Freund Etwas lernen. Laßt es uns nicht verabsäumen! Denn durch Zulernen wächst die Bildung und damit das Andere!

12. Fortsetzung. Die Schrift und das Streben Rehm's wird leicht zu mancherlei Betrachtungen Veranlassung geben. Da es eben die Zeit erlaubt, wollen auch wir noch einige Bemerkungen beifügen.

Die Geschichte des deutschen Elementarschulwesens seit der Reformation zeigt, daß die Volksschulen größtentheils um kirchlicher oder religiöser Zwecke willen in's Dasein gerufen wurden. Daher war es natürlich, daß man dem, schon mit kirchlichen Angelegenheiten beschäftigten Mann auch die Schulgeschäfte übertrug. Die Küster, Vorsänger, Cantoren wurden zugleich Schullehrer, also nebenbei Schullehrer, sowohl der Zeit, als auch dem Amte und dem Einkommen nach. Sie lehrten lesen, damit die Christen das Gesangbuch und die Bibel lesen könnten, singen, damit die Erwachsenen in den Kirchen mitsingen könnten, den Katechismus und Bibelsprüche, weil die Kenntniß derselben von den Confirmanden gefordert wurde. Die Schullehrer wollten Seelen für den Himmel erziehen, und sie hofften, einst jenseits zu leuchten wie die Sterne des Himmels. Das waren nach gewöhnlichem Ausdruck die

Zielpunkte des Strebens der Schullehrer oder Meister. Der Lohn, den sie als Küster und Schullehrer empfingen, bestand weniger in baarem Gelde als in Früchten, Brot- und Fleischspenden, einem Garten- oder Feldstück u. dgl. Zu Ostern, Martini oder Neujahr sammelten sie für die Herren Pfarrer und sich selbst Eier, sie sangen mit der lieben Schuljugend vor den Thüren und bei Leichenzügen, gingen reihum essen, oft auch schulhalten und schlafen, gleich dem Nachtwächter und Hirten des Dorfes. Ihre Gesellschaft war die der Knechte und Mägde. Natürlich hatten diese Küster und Schulmeister auch nebst den Sitten die Gesinnungen der Knechte. —

Die Sache hat sich geändert, und zwar zuerst und zunächst innerlich, wie bei jeder organischen Entfaltung. Von innen heraus hat sich auch das Aeußere verändert; doch noch nicht überall, und nicht überall so, wie die Lehrer oder viele Lehrer es wünschen: Die daher meinen, daß ein Streben wie das des Herrn Rehm aus den Fingern gesogen, das ersonnene Produkt eines müßigen Kopfes sei, wissen von nothwendiger geschichtlichen Entwickelung gar nichts.

Die alten Küster, die nebenbei Schulmeister waren, sind Volksschullehrer geworden, und die besten sind es ganz, mit Leib und Seele. Sie wollen nicht bloß gläubige Himmelsbürger bilden, sondern auch tüchtige Erdenbürger, folglich Menschen. Singen, Beten und den Katechismus aufsagen sind ganz gute Dinge neben andern, die mit ihnen vereint den jungen Menschen vielseitig erregen, naturgemäß entwickeln, seine Anlagen zu Kräften ausbilden und in ihm den Grund legen zu einem edelgesinnten, thatkräftigen Menschen. Wer dieses will, muß selbst ein solcher Mensch sein; und wer ein solcher Mensch werden und bleiben will, kann und darf nicht mit Mägden und Knechten tagtäglich verkehren, kann und darf nicht vor den Thüren sein Brot ersingen, kann und darf nicht Geld, Eier, Fleisch und Brot sammeln gehen, kann und darf dem Pfarrherr Mantel und Kragen nicht nachtragen und auf dem Hausflur auf die Anzeige des Liedes warten

u. dgl. m. Mit dem, was heut zu Tage der Schullehrer nach der Bedeutung seines Amtes und Berufes will und soll, vertragen sich die Gesinnungen der alten Schulmeister nicht.

Mit der Gesinnung und Wirksamkeit wahrhafter Volksschullehrer als erster Erzieher der Jugend des gesammten Volkes, die zu Christen, Bürgern, Menschen heranreifen soll, verträgt sich nur die äußere Stellung, welche diese Gesinnung hegt und pflegt. Dazu gehört:

1) Ausschließliche Beschäftigung mit dem einen, wichtigen Berufe. Zu jedem Amte, das seiner Natur nach den ganzen Menschen in Beschlag nimmt, gehört ein ganzer Mann.

2) Ein Einkommen, das den Mann mit Frau und Kind dem Beruf und Stand gemäß nährt. Der Beruf des Volksschullehrers ist ein geistiger; er nimmt den ganzen Mann in Beschlag, auf Nebenerwerb darf er nicht angewiesen, nicht hingedrängt werden, um des Berufes willen; ein, einem geistigen Beruf zu leben bestimmter Mensch kann und darf nicht leben wie ein Knecht; er hat geistige Bedürfnisse, die Befriedigung verlangen — Alles um der Zwecke des Berufs willen.

3) Thätige Theilnahme an der Leitung der Schulangelegenheiten, die er, der Mann des Berufs, am besten kennt, für deren Erreichung er sein Leben einsetzt, die sein Taggedanke sind und sein Traum.

4) Thätige Theilnahme an allen den Angelegenheiten, welche in seinem Kreise die Erziehung des Volks, im umfassenden Sinne des Wortes, bezwecken, folglich auch und vor allen Dingen Theilnahme an Allem, was die Religion und die Kirche betrifft. —

Nr. 1 unmöglich machen, Nr. 2 nicht gewähren, Nr. 3 und 4 verweigern, heißt überall: den Zweck wollen, aber die Mittel nicht, heißt folglich: den Zweck nicht wollen, oder ihn halb wollen und halb nicht wollen.

Und dieses Alles will Herr Rehm, muß er wollen, wollen Alle, welche die Aufgabe und Forderungen der

Volkserziehung kennen und fördern wollen, wollen alle deutsche Regierungen, so weit ihre Gesinnung bekannt geworden, will man überall auf der Erde, wo die Zeit die Ansichten zu einer gewissen Reife gebracht hat, überall, wo nicht Vorurtheile, Leidenschaften, eigennützige Zwecke den Blick trüben. Darum also, weil auch Herr Rehm dieses will, darum soll er nicht gescholten, sondern vielmehr nur gelobt werden. Und zwar ohne Rückhalt und ohne Einschränkung.

Ob aber die Mittel, durch welche er selbst die genannten Zwecke für erreichbar hält, die rechten seien, ob man ihm auch darin beistimmen könne, das ist ein Anderes, das ist — wir trauen ihm zu, daß er dieses selbst einräumen wird — eine Frage, ist folglich zu untersuchen, und Niemand zu verdammen, welcher sie aus lauteren Gründen verneint. Durch Nachfolgendes wollen wir zu ihrer mehrseitigen Ventilirung beitragen.

Der Hauptvorschlag Rehm's, auf den sich alle andern concentriren, der, angenommen, die übrigen und noch andere zur Folge haben würde, ist der, daß die Staatskasse die Besoldung der Volksschullehrer übernehmen solle. Ich weiß nicht, ob Herr Rehm alle Voraussetzungen und Folgen dieses Vorschlags sich klar gemacht hat oder nicht. Ich nenne Einiges.

Voraussetzungen und Folgen! Aus einer Stelle seiner Schrift schließe ich, daß er den Vorwurf der Aufgeregtheit, der Aufregung, nämlich der leidenschaftlichen, wo nicht gar den der Demagogie fürchtet. Er hat recht. Denn es ist die Unsitte der Zeit geworden, überall mit diesen Beschuldigungen bei der Hand zu sein. Aber er sei ganz unbesorgt; Sachkenner werden ihm diesen Vorwurf nicht machen. Der Demagog will das Volk gegen die Regierung aufwiegeln, die Gewalt derselben beschränken, die Macht des Volkes erhöhen. Herr Rehm will das Gegentheil; er will der Regierung Rechte und Einflüsse überantworten, die sie bisher nicht übte; er will das ganze Volksschulwesen in ihre Hand liefern. Viel eher wäre ihm daher der Vorwurf monarchisch-absolutistischer Gesinnungen

und Tendenzen zu machen. Aber er denkt weder an das Eine, noch an das Andere; er denkt an Gestaltung von Verhältnissen, von welchen nach seiner Ansicht eine höhere Blüthe des Volksschulwesens zu erwarten steht.

Als in Amerika der Vorschlag gemacht wurde, daß die Centralregierung der Union das Schulwesen in ihre Hand nehme, opponirte man von allen Seiten, auch die in den vereinigten Staaten wohnenden Deutschen, weil dieser Vorschlag die Demokratie gefährde, die Volksfreiheiten, die Rechte der einzelnen Staaten, der Grafschaften und Gemeinden beeinträchtige. Das war ganz consequent und richtig. Denn die Behörde, welche die Stellen mit Beamten besetzt, sie besoldet und befördert, hat sie in ihrer Hand. Herr Rehm will also die Gewalt der Staatsregierung erhöhen, und zwar in einem außerordentlichen Grade. Dagegen sträuben sich die Gemeinden und (bei oberflächlichem Blicke) merkwürdiger Weise auch unsere Regierungen. Letzteren müßten — sollte man meinen — ein solcher Vorschlag nur willkommen sein; sie müßten es gern sehen, wenn unter sämmtlichen Volksschullehrern eine solche Aufregung entstünde, daß man nicht umhin könnte, ihrem Willen zu willfahren. Aber nein. Diese Thatsache zeigt die andere Voraussetzung, daß es ihnen nicht um jeden Preis um größere Machtvollkommenheit zu thun ist. Dieses ist eine edle, die Natur unserer öffentlichen Verhältnisse beleuchtende Erscheinung. Es zeigt sich faktisch, daß die Regierung den Volksgeist nicht in jeder Beziehung beherrschen, nicht nach ihren vorausbestimmten Zwecken lenken will. Denke man sich, daß eine Regierung Gelegenheit erhielte, über ein Heer von hunderttausend Beamten mehr zu gebieten, über alle Beamten, welchen die Richtung des Geistes der ganzen Jugend des Volkes anvertraut wird, zu verfügen habe, nicht nur, was deren Bildung in den Schullehrer-Seminarien, sondern auch was deren Amtsführung und Beförderung betrifft, traun, eine zur unbedingt absoluten Herrschaft geneigte Regierung würde sich diese Gelegenheit nicht unbenutzt bieten lassen. Unsere Regierungen wollen aber nicht. Sie wollen es nicht, weil

es dem Geiste, in dem sie zu wirken gewohnt sind, zuwider ist; sie wollen es nicht, weil ihnen die Mittel zur Besoldung eines solchen Beamtenheeres fehlen. Die Gemeinden möchten es sich eher noch gefallen lassen. Die meisten haben ein solches Vertrauen zu ihrer Regierung, daß sie meinen, in deren Händen werde auch für ihr Schulwesen am besten gesorgt. Andere sind gegen den Besitz und die Ausübung von Rechten überhaupt gleichgültig, besonders gegen ein Recht, das ihnen auch Pflichten auferlegt, und Vielen, bei ihrer Indolenz und Gleichgültigkeit gegen öffentliche Angelegenheiten, eher eine Last dünkt als ein kostbarer Besitz. Bei andern ist es so weit noch nicht gekommen; aber gewiß würde kein deutscher Regent ernstlichen Widerstand zu besorgen haben, wenn er das ganze Volksschulwesen in den Bereich seiner ausschließlichen Gewalt hineinzöge. — Dagegen sind wohl die meisten Geistlichen gegen solche Vorschläge. Einmal, weil der gebildete, schon wegen seiner Bildung nach Einfluß strebende Mann nicht ohne Schmerz ein Recht aufgibt, das er bisher besessen und geübt; zweitens, weil es dem Geistlichen daran liegen muß, das Amt seiner Schule mit einem Manne besetzt zu sehen, wie er sich ihn wünscht, mit dem sich umgehen und verkehren läßt, mit dem eine harmonische Wirksamkeit möglich ist, der nicht seine Gesinnung gegen ihn richte, sich um ihn gar nicht zu bekümmern brauche, auf den er äußerlich keinen Einfluß auszuüben vermöge; drittens, weil er eine Verweltlichung des Schullehrers befürchtet, sobald derselbe nur von einer weltlichen Regierungsbehörde, wenn auch zunächst von einem, vielleicht geistlichen Schulrathe, abhange. Nimmt man hinzu, daß an vielen Orten auch noch andere, vielleicht auch mitunter unedle Rücksichten hinzukommen, so begreift sich die Erscheinung, daß sich die Geistlichen gegen solche Vorschläge, wie sie gethan worden, opponiren.

Aber was treibt denn nun, fragen wir, manche Lehrer zu solchem Streben?

Erstens die Aussicht zu erhöhetem Einkommen.

Da der Staat seine Beamten anständig besoldet, so wäre Solches auch in Betreff der Schullehrer zu erwarten. Und allerdings mit Sicherheit. Da nun kein vernünftiger Mensch es dem Andern verargen wird, wenn er nach einer anständigen Belohnung seiner Dienste strebt, so wird auch kein solcher den Wunsch und das Streben der Schullehrer schmähen.

Zweitens die Aussicht auf Beförderung.

Auch das wird Niemand tadeln. So lange die Gemeinden die Schulstellen besetzen, hängt es mehr vom Zufall und andern Umständen als vom Verdienst ab, ob man weiter kommt oder sitzen bleibt. Wäre aber die Beförderung, wie in den Kategorien anderer Beamtenzweige, in den Händen einer sach- und personkundigen Behörde, dann wäre eher ein Fortschritt nach Alter und Verdienst zu erwarten.

Drittens die Gewißheit einer innern und äußeren Belebung des ganzen Schullehrer-Standes, eine Hebung des Standes in Ansehen und Einfluß, eine Belebung der Sache, Einheit und Concentration derselben, Aussicht auf Nationalerziehung nach einem und demselben Princip.

Viertens größere Unabhängigkeit in äußerer Beziehung, wenigstens von der nächsten Umgebung, Sicherstellung gegen oft willkürliche Eingriffe und Einfälle nachbarlicher Personen, von Pfarrern und Schulvorständen. Wie drückend die Nähe eines Mannes, besonders in geistigem Berufe, in dem viel von individuellen, persönlichen Ansichten abhängt, in dem ein äußeres Reglement niemals die Hauptsache ist, wo das Eine recht sein kann und auch das Gegentheil werden kann, weiß nur der, der eine solche Nähe empfunden hat. Man denke sich in dieser Beziehung das Schicksal mancher Schullehrer, und man wird nicht gleich mit Tadel und Schmähung bei der Hand sein, auch sich Vieles erklären können! Ich sage: man denke sich die Lage eines Mannes, der nur das einfache Unglück (von Schuld kann doch hier nicht die Rede sein) hat, mit seinem Vorgesetzten nicht zu harmoniren, weil die Persönlichkeiten, die beide an und für sich ehrenwerth sein können,

einander abstoßen; oder die Lage eines Mannes, dessen Vorgesetzter, mit ihm in demselben Orte, ihm nicht sehr wohl will, sein Inspektionsrecht aber doch allwöchentlich übt, und den er in jeder Stunde zu erwarten hat; oder die Lage eines Mannes, dessen Vorgesetzter von der Sache wenig versteht, aber doch sich überall einmischt und befiehlt und — vielleicht ein Mann von 25 Jahren — über einen Schullehrer-Greis alljährlich die Conduitenlisten schreibt; die Lage eines Mannes unter — um es mit einem Worte zu sagen — einem Vorgesetzten, der Alles subjektiv nimmt: man denke sich solche Lagen, und man wird das Gefühl mancher Schullehrer begreifen! Gar manchem fiel in diesen Beziehungen ein sehr hartes Loos. Wer den Schullehrern Streben nach Ungebundenheit und Willkür überhaupt vorwirft, wird dadurch widerlegt, daß diese äußerlich nach der Gebundenheit der Beamten streben, die doch überall in Deutschland groß genug ist. Sie wollen von tagtäglicher, wenigstens möglicher Beeinträchtigung befreiet werden, dagegen streng und fast von dem objektiven Willen sachkundiger Staatsbeamten abhängig gemacht werden. Innerlich sind sie ohnedieß schon durch die Stunde, ja Minute, Jahr aus Jahr ein, durch die Kinder und die ganze Wirksamkeit so gebunden, wie kein anderer, einem geistigen Berufe lebender Mann. Wer das zusammen bedenkt, wird Anstand nehmen, durch schmähende Worte die durch die Natur der Sache vielen Lehrern, die Gefühl für Stellung, Wirksamkeit und männliche Würde haben, aufgenöthigten Wünsche zu verleumden.

Eines Mehreren bedarf es nicht, um den vorliegenden Gegenstand von mehreren Seiten und, wie wir meinen, gerecht und vorurtheilsfrei, aber in Liebe zu der Sache, zu beleuchten. Erschöpft ist er dadurch nicht; das war nicht unsere Absicht. Wir wollten zeigen, daß er nicht ein willkürlich ersonnener, aus müßigen Köpfen oder leidenschaftlichen Herzen entsprungener sei; daß zu seiner Beurtheilung mehr gehöre, als Manchen dabei einfällt; daß zu seiner Erledigung auf große Verhältnisse des öffentlichen Lebens Rücksicht genommen werden müsse; daß die Art sei-

ner Erledigung zu sehr wichtigen Folgen führen werde; daß den Schullehrern, den dabei unmittelbar betheiligten Personen, wegen ihres Strebens jeder andere Vorwurf, als der des Strebens nach Ungebundenheit, mit mehr Recht gemacht werden könne; wir wollten dazu beitragen, daß diese selbst die Angelegenheit mehrseitiger in Ueberlegung ziehen, und daß sich alle veranlaßt sehen möchten, sich leidenschaftlicher Erregungen und liebloser Urtheile zu enthalten, und überall die Sache im Auge zu behalten.

13. Herr Hofrath Thiersch hat zu gleicher Zeit zwei Orden erhalten, einen baierischen und einen preußischen.

14. Herr Professor Görres, dessen Schriftsteller-Thätigkeit vom Jahr 1793 her datirt, ist in den Adelstand erhoben worden. Jacobinismus — Aristocratismus; les extrèmes se touchent.

15. Wurst soll seine Stelle als Seminardirector in St. Gallen niedergelegt haben. Wer erzählt uns das Nähere darüber? Er soll jetzt zweiter Lehrer an der Stadtschule in Ellwangen sein.

16. Man sagt, das Schmidt, Professor an der Universität in Tübingen, zu Denzel's Nachfolger bestimmt sei.

17. In Rußland verschreiben sich nur noch einzelne Privatpersonen deutsche Lehrer. Zu öffentlichen Stellen werden keine mehr berufen, weil ihnen die russische Gesinnung fehle. Woher sollten sie diese auch haben? Fremde Lehrer bleiben immer ein Nothbehelf. Veredelt man ja selbst einheimische Pferde und Schafe am sichersten durch die besseren inländischen Thiere.

18. Kröger in Hamburg hat 1838 sein 25jähriges Lehrer-Jubiläum gefeiert. „Dienstjubel!"

19. Die französische Prinzessin Marie soll ihren Gemahl, den Herzog von Würtemberg, sterbend gebeten haben, katholisch zu werden und ihren Sohn „vollständig" zu erziehen.

20. Lankaster ist in Neu-York, 61 Jahre alt — die Zeitungen meldeten „zufällig" (soll heißen: durch einen unglücklichen Zufall: ein Wagen ging über ihn weg) — in größter Armuth gestorben — trotz dem, daß sein Name in allen Welttheilen mit Ruhm genannt worden ist.

21. In Holstein, Schleswig und Jütland geht es mit der „wechselseitigen Schuleinrichtung" rückwärts, in Deutschland nicht vorwärts. Der preußische Ober-Schulrath C. A. Zeller a. D. hat Raumlehr-Büchlein für dieselbe herausgegeben, auf die wir zurückkommen werden.

22. In Berlin hat sich ein Armen-Lehrer-Unterstützungsverein gebildet. Der projektirte Lehrer-Krankenverein ist bis jetzt nicht zu Stande gekommen. (Armen-Lehrer und arme Lehrer!)

23. Im „Freihafen" (1839 erstes Heft) steht ein Aufsatz über die Jesuiten-Erziehung in Freiburg in der Schweiz, von Th. Mundt.

24. In Baiern wird ein ähnliches Institut auf Aktien errichtet.

25. Der Märkische Lehrer-Singverein, dessen Dirigent der bekannte und schriftstellerisch verdiente Musiklehrer Schärtlich war, hat aufgehört.

26. In Mecklenburg wünscht man, eine Jahresversammlung von Lehrern an Bürgerschulen und Seminarien zu Stande zu bringen. In Preußen sind dergleichen (allgemeine) Versammlungen verboten. Die Philologen kommen im Herbste dieses Jahres in Mannheim zusammen, der norddeutsche Verein gelehrter Schulmänner in — —?

27. Berlin besitzt seit Herbst 1838 unter der Leitung des Dr. Metzner eine städtische öffentliche höhere Töchterschule. Aehnliche Anstalten, aber königlichen Patronats, sind die Elisabethschule unter Spilleke und die höhere Töchterschule auf der Friedrichsstadt unter Bormann. Der erstere leitet zugleich die königl. Realschule und das Friedrichs-Wilhelms-Gymna-

sium, ist also — wohl in Deutschland und auf Erden der einzige — ein dreifacher Director; der zweite ist zugleich Dirigent des Lehrerinnen-Seminars. Im Herbste 1838 hat er seine Stelle als zweiter Lehrer des Berliner Stadt-Schullehrer-Seminars quittirt. Ein Vierteljahr früher verließ der Rector Hupe dieselbe Anstalt und wurde Oberpfarrer in Lübben. An seine Stelle kam der Rector Merget. Der Seminarlehrer Herr Erk hat mit Hrn. Irmer das zweite Heft der Volkslieder erscheinen lassen, und unser Lehrer Gabriel hat eine Anthropologie geschrieben.

28. Louis Philipp schickt seine beiden jüngsten Söhne, die Herzoge vom Aumale und Montpensier, in ein öffentliches Institut, Collège de Henri IV. Schon mehrmals haben sie Preise und Accessit's erhalten. Der Herzog von Joinville bildet sich zum Admiral aus, dienend von unten auf. Das ist praktische Prinzen-Erziehung.

29. Herr Seminardirector Braun, ehemals in Neuwied, lebt jetzt in Düsseldorf der Musik. —

30. Der westphälische Anzeiger enthielt neulich einige hämisch aussehende Anfragen über die Disciplin in der Elberfelder Realschule — versteht sich, nach deutscher Unsitte, anonym. 1830 stellte ich der dortigen Jugend nicht das beste Zeugniß aus; ich kam dafür vor das Zuchtpolicei-Gericht in Düsseldorf. Die darüber, nach schönster Einrichtung, öffentlich gepflogenen Verhandlungen stehen in meinen „Reden und Abhandlungen, Crefeld 1832.“ Ich vertheidigte mich schlecht — man muß ja Alles lernen — wurde aber, wie sich von selbst versteht, freigesprochen. Das fehlte nach, daß ein Lehrer, wenn er sagt, daß die Jugend folgsamer sein sollte und die Herren Bürgermeister dazu kräftig mitwirken müßten, incarcerirt würde. Wer das öffentliche Verfahren tadelt, der kennt es nicht.

31. In der Seminarschule zu Halberstadt fand ich im Sommer 1838 eine musterhafte Disciplin. Der Versuch,

die Seminaristen in Fluß zu bringen, gelang mir nicht. So scheitert man bald hier bald da.

32. Der Director des Schullehrer-Seminars in Bunzlau ist jetzt, an Kawerau's Stelle, der ehemalige Pfarrer Scherff, und sein Nachfolger an dem Seminar in Breslau ist der ehemalige Pfarrer Binner. Die nicht-geistlichen Seminardirectoren scheinen auszusterben.

A. D.

33. Aphorismen über Bildung, Lehrerbildung, Lehrerberuf.

Der Lehrer ist gleichsam die Sonne, um welche die Kinder wie Planeten sich bewegen, um von ihr erleuchtet zu werden. Wenn es aber der Sonne selbst an Licht gebräche, wie finster würde es da werden! — Frage die Jahrhunderte!

Die Sonne spendet den Planeten nicht bloß Licht, sondern auch Wärme; so soll auch der Lehrer die Herzen der Kinder erwärmen für alles Wahre, Gute und Schöne. Verliert aber der Sonne Licht seine erwärmende Kraft, erkaltet euer eigenes Herz, ihr Lehrer der Menschheit, wie frostig, wie eiskalt wird es da werden um euch her! Fraget die nahe Vergangenheit!

Licht im Kopfe und ein warmes Herz, dies erstrebe, nähre und pflege du vornehmlich, Lehrer der Jugend! Dann werden um dich her, wie unter den Strahlen der Frühlingssonne, überall zarte, edle Keime hervorkommen, die lieblichsten Blüthen sich entfalten!

Gute Bücher enthalten kräftige Speise, die aber, wie man ganz richtig sagt, verdaut sein will. Viele Menschen genießen, besonders heutiges Tages, diese Speise, ohne sie zu verdauen und werden daher auch nicht durch sie gestärkt; andere überfüllen damit ihren Magen dermaßen, daß ihr Mund beständig Unverdautes von sich gibt.

Manche Bücher und Schriften gleichen einer wässerigen, ungesalzenen Suppe, die weder wohlschmeckt, noch nährt; andere dem süßen Naschwerke der Kinder, dessen

häufiger Genuß den Magen erschlafft und verdirbt, so daß dem Körper nur ungesunde Säfte zugeführt werden und der Appetit zu den solideren Nahrungsmitteln allmähig verschwindet.

Die Bienlein besuchen, wenn sie ausfliegen, nur diejenigen Blumen, welche ihnen reichlichen Saft liefern, und bereiten den köstlichen Honig, indem sie alle Bestandtheile des Blumensaftes absondern, die hierzu nicht geeignet sind. So mache auch du es, lieber Lehrer, wenn es dir um wahre Geistesbildung zu thun ist! Lies nur solche Schriften, die wirklich Gehalt haben, und auch aus diesen mache dir nur das, was du selbst nach reiflichem Nachdenken als Wahrheit erkennest, zum kostbaren Eigenthum deines Geistes!

So lange die Menschen nur die eine Hälfte der Erde kannten, blieb ihnen die wahre Gestalt und Beschaffenheit dieser verborgen. So geht's noch jetzt mit vielen andern Dingen, auch in der pädagogischen Welt. Man betrachtet sie blos von einer Seite und urheilt so lange falsch über sie, bis der Columbus erscheint, der auch die andere Seite enthüllt. Sei du es, wenigstens sei vorsichtig und prüfe!

Keine Wahrheit leuchtet dir heller, ist dir theuerer, als die, wofür du Andere gewannst, oder welche du siegreich vertheidigtest. Ist es dir daher um wahre Geistesbildung zu thun, so schweige nicht, sondern sprich deine Ueberzeugungen aus schriftlich und mündlich, versteht sich auf die rechte Weise und am rechten Orte. Stetes Schweigen herrscht nur bei den Todten und tödtet leicht den lebendigen Geist.

So wie durch die Reibung des Stahles an dem Steine Funken entstehen, so werden durch die Reibung der Geister neue Gedanken hervorgerufen.

Die Religion ist die heilige Flamme, die dein Herz, Lehrer der Jugend, erwärmen muß, damit du sie wieder anfachen und nähren könnest in den Herzen der Kinder.

Die Bibel ist auch für den Lehrer das Buch der Bücher, die Quelle, aus der er täglich schöpfen soll, um den

Durst seines Geistes zu stillen und sein Herz zu erfrischen. Dann erst ist er im Stande, auch den Kindlein labenden und stärkenden Trank darzureichen und sie anzuleiten, aus der lebendigen Quelle endlich selbst zu schöpfen.

Auch die Natur, sagt man, ist ein Buch, in dem man lesen, ein Tempel Gottes, in dem man anbeten kann. Gewiß, aber du mußt ein aufmerksames Auge und ein andächtiges Herz mitbringen; sonst siehst du nichts als Bäume, Felder und Blumen. Bringst du aber jene mit, dann redet der Geist, der die Natur schuf, mit deinem Geiste und du fühlst, daß du ihm verwandt, daß du ihm nahe bist.

Die Natur ist aber auch ein großes Bilderbuch, in dem die liebe Jugend so gerne blättert und sich der herrlichen Bilder erfreut. Halte ihr diese denn vor, lieber Lehrer, damit sie dieselben genauer betrachte, als ihr flüchtiger Sinn sonst verstattet und lehre sie die höhere Bedeutung davon verstehen! Glaube nur, auch sie wird dann die Nähe des Unsichtbaren recht lebendig fühlen, seine Stimme hören im flötenden Liede der Nachtigall wie im rollenden Donner, im Murmeln des Baches wie im Brausen des Sturmwindes, wird ihn reden hören aus dem geöffneten Kelche der Blume wie aus dem Dornbusche.

Das Gebet, das andächtige, kindliche Gebet ist die Leiter, auf der du, Lehrer, selber hinaufsteigen mußt in den Himmel, um himmlischen Sinn, himmlische Begeisterung herniederzutragen in die kalten Gefilde der Erde; das Gebet ist die Leiter, die du wiederum den Kindlein hinhalten sollst, damit auch sie darauf sich nahen dem Vater im Himmel gleich der lieben Engelein auf der Leiter, die einst Jakob im Traume sah.

Es ist ein Ehrfurcht gebietender, erhebender Anblick, wenn der fromme Lehrer sein Herz zu Gott erhebt im Kreise seiner Schüler, um Segen für sie zu erflehen, und der Kinder Auge voll Andacht ruht auf dem verklärten Angesicht des theuren Mannes. Selbst die Geister des Himmels freuen sich eines solchen Anblicks, wenn er ihnen gestattet ist.

Das ist der froheste Gedanke, das süßeste Bewußtsein, der höchste Lohn des Lehrers, wenn er sich sagen kann, Herzen gewonnen zu haben für Gottes Reich, sie gebildet zu haben für den Himmel!

Soest. **Schütz.**

Literarischer Anzeiger.

Bei G. D. Bädeker in Essen sind folgende neue Schriften erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Der erste Triarier
an
J. von Görres
von
J. Ellendorf.
(geh. Preis 20 gGr.)

Mit der an dem Verfasser bekannten Gewandtheit bekämpft derselbe in dieser interessanten Schrift die Anmaßungen des Ritters von Görres. Von dem Standpunkte der Geschichte und mit dem reichen Material, welches ein umfassendes Studium derselben ihm an die Hand gegeben hat, widerlegt er jede Behauptung von Görres, die dieser in seiner Schrift: „Die Triarier" aufgestellt hatte, indem er ihm Schritt vor Schritt folgt. Jeder, selbst wer auch nur einen flüchtigen Blick in diese Schrift thut, wird dieselbe mit hohem Interesse lesen und gerne mit dem Verf. den Gang gehen, in welchem er dem Münchener Professor der Geschichte überall die gewaltigste Unkunde aller historischen und dogmatischen Verhältnisse der Kirche nachweiset.

Die Karolinger
und
die Hierarchie ihrer Zeit.
Von
J. Ellendorf.
Zweiter Band.
(Preis 2 Thlr. 12 gGr.)

Der Herr Verfasser sagt in der Vorrede zu diesem, für die gegenwärtige Zeit so wichtigen Werke: „Die freundliche Aufnahme und der Beifall, welcher dem ersten Bande dieser Schrift zu Theil geworden, ist mir ein Antrieb gewesen, die Vollendung

des zweiten, so weit die nothwendige Gründlichkeit und der bedeutende Umfang des Quellenstudiums es gestattete, zu beschleunigen. Der vorliegende Band enthält mehrere Punkte, die unseres Erachtens noch in keinem anderen der bekannteren historischen Werke eine genügende Erörterung gefunden haben. Es gehören dahin besonders die falschen Decretalen, die Opposition der fränkischen Kirche gegen die Einführung und Anwendung derselben durch die Päpste, die Einmischung der letzteren in die politischen Angelegenheiten, das italische Kaiserthum, die Zerrüttung von Staat und Kirche, die tiefe Entartung von Clerus und Volk und noch manche sehr wichtige und interessante Gegenstände, die in dieser Schrift ihre Erledigung gefunden haben."

„Als Schluß des Ganzen werde ich noch einen dritten Band liefern, der nebst einer Sammlung wichtiger Urkunden, Documente und Excerpte aus den bedeutendsten Stücken der damaligen Literatur auch einige sehr wichtige historische und kirchenrechtliche Abhandlungen enthalten wird, unter andern die wichtige Erörterung, „wie die echten Capitularien Karls des Großen in der Ausgabe Benedicts des Leviten durch die falschen Decretalen interpolirt sind."

„Meine Schrift, auf der breiten und festen Basis echter, und als solche anerkannter historischer Quellen beruhend, wird über viele Gegenstände, die heutzutage in das Gebiet der Lebensfragen versetzt sind, ein helles und genügendes Licht verbreiten, und manchem, der nicht ganz jedem Lichte unzugänglich ist, den Standpunkt des Urtheils zurecht rücken."

„Auf die „Karolinger" sollen „die sächsischen Kaiser und die Hierarchie ihrer Zeit" recht bald folgen."

Literarisch-artistische Ankündigung.

Gratis.

Ein ausführlicher Prospectus über den im Verlage des Unterzeichneten von jetzt ab, auf Subsciption herauskommenden großen, dabei äußerst billigen

Naturhistorischen Original-Atlas

in methodischer Reihenfolge;

Deutsches National-Prachtwerk,

63 Royal Velin-Blatt,

in 21 monatlichen Lieferungen,

jede **3** Blatt elegantester Ausstattung, umfassend, à Blatt colorirt **8** gGr.; schwarz à **4** gGr.; (so, daß die col. Abbildung circa auf **6** Pf. und die schwarze Abbild. auf **3** Pf. nur zu stehen kömmt!) welcher jedem naturgeschichtlichen Lehrbuche als treffliches Erläuterungsmittel zu dienen, wohl geeignet ist; kann sofort in jeder Buch- wie Kunsthandlung gratis in Empfang genommen werden.

Breslau, März **1839**.

Fr. Hentze, Buchhändler.

Gratis

kann in jeder Buch- und Landkartenhandlung sofort und stets in Empfang genommen werden:

Generalbericht

über die im Verlage des Unterzeichneten bis jetzt erschienenen

geographischen Wandkarten

aller Welttheile, einzelner europäischer Staaten, deutscher und preußischer Provinzen; **Erd- und Himmelsgloben**, Karten der alten Welt und der biblischen Geographie, Netze zum Nachzeich-

nen ꝛc., Alles für den Schul- wie auch Privatgebrauch von tüchtigen Männern entworfen und präcis gearbeitet in eleganter Ausstattung bei größter Billigkeit; verschiedener kolossaler Größe, je nach Bedürfniß in 2, 4, 9, 10, 12, 24 ꝛc. groß Royal-Blättern auf starkes weißes Papier zum Zusammenkleben, colorirt oder schwarz! — Geneigte Bestellungen auf den Inhalt dieses Generalberichts, welcher durchweg einzeln bezogen werden kann, werden stets und überall prompt effektuirt.

Breslau, März 1839.

Fr. Hentze, Buchhändler.

Bei **Fleischmann** in München sind so eben erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Lehrbuch der christlichen Religion.

Zum Gebrauch in den obern Klassen der Gymnasien und verwandter Lehranstalten, verfaßt von

Dr. J. Hamberger.

gr. 8. 1839. (Preis 16 gGr. oder 1 fl. 12 kr.)

Ein Unterrichtsbuch für höhere Lehranstalten, ganz wie es unsere Zeit fordert und wie es oft und vielseitig gewünscht worden. Hoher Dank gebührt dem Verf. für die Bearbeitung eines so ungemein zweckmäßigen Schulbuches, das wir an allen protestantischen Lehranstalten dem Religionsunterrichte zu Grunde gelegt wünschten. Aber auch für den Theologen, so wie für jeden Freund christlicher Wahrheit ist dieses Werk eine höchst wichtige Erscheinung.

Der Schulfreund.

1s und 2s Heft.

gr. 8. geheftet 12 gGr. oder 48 kr.

Der Inhalt dieser Zeitschrift ist von höchster Wichtigkeit, nicht allein für Seelsorger und Lehrer, sondern auch für Eltern; möchte sie in recht vielen Familien Segen verbreiten!

Rheinische Blätter
für
Erziehung und Unterricht
mit
besonderer Berücksichtigung
des
Volksschulwesens.

Herausgegeben
von
Dr. F. A. W. Diesterweg.

Juli — December 1839.

Der neuen Folge
zwanzigster Band.

Essen,
bei G. D. Bädeker.
1839.

Inhalt

des zwanzigsten Bandes.

I.

II.

IIII.

Rheinische Blätter
für
Erziehung und Unterricht
mit
besonderer Berücksichtigung
des
Volksschulwesens.

Herausgegeben
von
Dr. F. A. W. Diesterweg.

Juli und August 1839.

Des **zwanzigsten** Bandes der neuen Folge
erstes Heft.

Essen,
bei G. D. Bädeker.
1839.

I.

Soll das Kind bei Allem, was es lies't, etwas denken, möglichst tief und viel denken?

Vorwort.

Der nachfolgende Aufsatz bezieht sich auf „Bemerkungen", welche Herr Prediger Melcher in dem Berlinischen Schullehrer-Verein vorgetragen und in Nr. 13 der Preußischen Volks-Schulzeitung des laufenden Jahrganges eingerückt hat. Und diese Bemerkungen bezogen sich auf eine Aeußerung, die ich in dem Verein im Verlaufe einer Discussion über das Benehmen des Lehrers beim Lesen mißlicher Stellen in der Bibel, besonders im alten Testamente, angeregt durch Herrn Prediger Köppe, gethan hatte. Es war diese: „Der Lehrer muß die Schüler gewöhnen, nicht bei Allem etwas zu denken."

In der darauf folgenden Versammlung legte Herr Melcher seine „Bemerkungen" über diesen Ausspruch dem Verein vor. Ich war zufällig nicht anwesend. Der Verf. theilte mir daher seinen Aufsatz im Manuscripte mit, und

der Inhalt veranlaßte mich, das Nachfolgende niederzuschreiben und in dem Schullehrervereine vorzulesen.

Zu näherem Verständniß muß ich Folgendes aus jenen „Bemerkungen“ vorausschicken.

Zuerst bemerkt Herr M., daß der augenblickliche Ausspruch meinen übrigen Grundsätzen zu widersprechen scheine, dem Wortlaute nach ihnen wirklich widerspreche. Dieser Contrast, diese Inconsequenz sei zu lösen.

„Das Kind soll und muß bei Allem, was es treibt und thut, so viel wie möglich denken und verstehen, so viel wie möglich erfahren von dem Was und Warum. Dieß heißt das Kind zum Menschen machen; denn durch das Denken unterscheidet sich der Mensch von dem Thier. Der Hauptzweck der Schule ist, daß das Kind denken, sich und sich selbst verleugnen lerne. Das Erste gibt die Grundlage zum vernünftigen, das Andere zum frommen Menschen. Beides gehört unzertrennlich zusammen.“

Dieses auf sittlich-anstößige Stellen in der Bibel angewandt, sagt er weiter:

„Mit Bezug auf den Paulinischen Satz: „Dem Reinen ist Alles rein“, sage ich: Wer mit heiligem Ernst und reinem Gemüth an die Bibellection geht, und dabei Lehrerverstand und Lehrgeschicklichkeit besitzt, der wird bei anstößigen Stellen nicht ängstlich zu sein brauchen, sondern unter Befolgung des Grundsatzes: „„Das Kind soll und muß denken bei Allem, was es lies't““ immer leicht das Rechte zu treffen wissen. Mithin wird die Regel: „„Gewöhne die Kinder, nicht bei Allem etwas zu denken““ unnöthig und überflüssig. An ihre Stelle ist eine andere zu setzen, nämlich die: Gewöhne die Kinder, dir zu vertrauen und sich zu begnügen, ob du viel oder wenig oder gar nichts zur Erklärung einer Stelle hinzufügst. Nur dieses kann der Sinn des Ausspruchs Diesterweg's sein.“

Ob es damit seine Richtigkeit habe, zeigt der nachfolgende Aufsatz. Die Leser werden aus demselben einmal ersehen, daß meine Ansichten mit denen des Herrn Melcher größtentheils übereinstimmen, folglich nicht gegen ihn gerichtet gewesen; zweitens, daß ich diese Gelegenheit benutzte, um manches Andere, was mir für den Verein als zeitgemäß erschien, auszusprechen. Der Auffassung des Zusammenhanges wird nach diesen Vorbemerkungen kein Hinderniß mehr im Wege stehen.

Endlich will ich noch beifügen, daß mein Aufsatz dem Herrn Prediger Melcher Veranlassung gab, noch nachträgliche Bemerkungen folgen zu lassen, und Herr Heime, einem andern Mitgliede des Vereins, sich gegen unsere Ansichten zu erklären und dem Verstehen und Denken, dem Fragen nach dem Was, Wie und Warum von Seiten der Schüler immer und überall unbedingt das Wort zu reden. Diese Controversen über denselben Gegenstand, an welchem auch andere Mitglieder mündlich Theil nahmen, erregten den Verein in besonderer Weise.

Folgende Sätze wären zuerst zu prüfen:

Denkend sein und sich selbst verleugnen lernen — gleichbedeutend gesetzt mit „Liebe zu Gott und dem Nächsten“ und das Zweite mit „Unterordnung des eignen Willens unter den Willen Gottes“ = „fromm sein“ — ist der Zweck der Schule.

Dieser Darstellungsweise — im Wesen sind wir, der Herr Verf. und ich, vielleicht eins — stimme ich nicht ganz bei.

Zuerst ist Frömmigkeit nicht = Unterordnung des eignen Willens unter Gottes Willen, die Unterordnung ist zwar eine praktische Folge der Frömmigkeit, aber die Frömmigkeit ist viel mehr, ist Gemüthsbeschaffenheit, ist

Gefühl, ist Beziehung alles Denkens, Fühlens und Wollens auf Gott, ist Hinneigung zu ihm, ist Einssein oder sich Einsfühlen mit ihm, woraus dann alles Andere folgt.

Die Unterordnung des eignen Willens unter einen fremden kann aus ganz andern, sogar aus im Grunde verwerflichen Ursachen geschehen, kann also das gerade Gegentheil der Beschaffenheit der frommen Seele bekunden, kann knechtischer Sinn sein. Ein Solcher verleugnet sich und seinen Willen auch, ja er verleugnet ihn im eigentlichsten Sinne des Wortes. Auf das „sich selbst verleugnen lernen" als That kommt es also bei der Werthbestimmung eines Menschen und demnach auch bei der Erziehung nicht an, sondern auf die Quelle, aus der es fließet. Die Erhaltung oder, wo es nöthig ist, Reinigung und Wiederherstellung dieser Quelle, ist erste, höchste Aufgabe aller Erziehung, also auch der Schulerziehung. Ich sage: Erhaltung oder Herstellung. Wer nicht von dogmatischen Vorurtheilen geblendet ist, macht als lauterer Erzieher die Erfahrung, daß es bei manchen Kindern vorzugsweise auf die Erhaltung ankommt, wesentlich damit genug ist. Die Annahme einer allgemeinen, absoluten Feindschaft*) der Menschenseele gegen Gott, das höchste denkbare Gut, den Inbegriff aller Vollkommenheiten ist nicht nur ein Widerspruch in sich selbst (contradictio in adjecto), sondern wird auch von der Erfahrung, die viele (meinetwegen nur: manche) Eltern und Erzieher machen, und natürlich mit der höchsten Freude machen, widerlegt, und sie (diese Annahme) verdunkelt, wie jede a priori d. h. ohne Kenntniß der Thatsachen auf bloße Autorität oder einzelne Erfahrungen angenommene Hypothese

---

*) So wenig das absolut Vollkommene in einem irdischen Wesen existirt, so wenig kommt das absolut Böse in einem endlichen Wesen vor.

den Blick, verwirrt das Urtheil, verleitet zu falschen Schlüssen und Maaßregeln, ist die eigentliche pädagogische Erbsünde. Ich sage: die Aufgabe der eigentlichen Erziehung ist bei dem einen Kinde wesentlich Erhaltung und Fortentwickelung, bei dem andern Wiederherstellung oder meinetwegen Bildung der rechten Grundbeschaffenheit der Seele, die wir Frömmigkeit oder Liebe zu Gott nennen können.*)

Die rechte Gemüthsbeschaffenheit ist nach meinem Bedünken die Wurzel alles wahren menschlichen Daseins und Lebens, ich betrachte sie nicht bloß als die Wurzel des rechten Wollens, sondern auch als die Wurzel oder die Basis des rechten Verstandes. In einer Definition des Wesens der Erziehung muß daher die Bildung des Gemüths als wesentlichstes Moment aufgeführt werden. Die Gleichsetzung der Ausdrücke: „Das Kind soll und muß (muß?) bei Allem, was es treibt, so viel wie möglich denken und verstehen, so viel wie möglich erfahren von dem Was und Wie und Warum" und „das Kind zum Menschen machen" ist darum völlig unstatthaft. Ich komme darauf zurück.

Zweitens müssen wir gegen die Bestimmung des Zweckes der Erziehung: „Denkend sein und sich selbst verleugnen lernen" im Allgemeinen bemerken: sie verlegt den Zweck der Erziehung an das Ende derselben, dessen Eintritt sich doch gar nicht bestimmen läßt; sie rückt den Zweck

*) Leser, welche obige Sätze einer genauern Ueberlegung würdigen, bitte ich die Fassung derselben wohl in's Auge zu fassen, damit nicht weniger, aber auch nicht mehr hineingelegt werde, als wirklich in ihnen liegt. Um einem leicht entstehenden Mißverständniß vorzubeugen, bemerke ich, daß die Erfahrungspädagogik der Ansicht des Christenthums, daß die Kinder noch nicht sind, wie und was sie werden sollen, vollkommen beistimmt.

der Erziehung aus der Zeit der Erziehungsthätigkeit hinaus, theilt daher das Menschenleben in zwei getrennte Perioden, in deren erster man das „denkend sein und sich selbst verleugnen" lernt, in deren zweiter man es kann. Nach meiner Ansicht aber ist das ganze Leben auch in Betreff der Erziehung ein stetiges Ganze. Im Besondern muß ich gegen die Definition, in so fern sie auf die Schulerziehung angewandt und deren Wesen dadurch als bestimmt bezeichnet angesehen wird, bemerken: auch das Schulleben des Kindes ist Zweck an sich, nicht bloß Mittel für ein anderes, nachfolgendes Nicht-Schulleben, (freilich, wie bei jeder stetigen Größe, Glied einer fortlaufenden Reihe, in der jedes als Wirkung und Ursache, Resultat einer Kette und Basis einer neuen Kettenreihe erscheint), das Kind erreicht, vorausgesetzt, wie sich von selbst versteht, wenn die Schule so ist, wie sie sein soll, in der Schule an jedem Tage, in jeder Stunde, seinen Zweck, erfüllt seines Lebens Bestimmung. Ein solches Kind hat, wenn es im Laufe der Schulzeit stirbt, seinen Lebenszweck bis dahin vollkommen erreicht. Nichts Gewordenes und Gewonnenes ist verloren — sage ich nicht nur in Bezug auf die Unsterblichkeit, sondern an und für sich. Der Mensch soll zu aller Zeit seines Lebens Bestimmung erfüllen, als Unerwachsener eben so gut wie als Erwachsener, wenn auch theilweise in andrer Thätigkeit nach innen und nach außen, aber immer jeder Altersperiode entsprechend und nach Verschiedenheit der Anlagen und des Geschlechts voll und ganz. Eine Schule, welcher die rechte Beschaffenheit und Wirksamkeit eigen ist, würde sich in ihrem Wesen gar nicht ändern, auch wenn es gewiß wäre, daß alle Kinder bei dem Austritt aus der Schule ein Raub des Todes würden. Wie der Zweck des ganzen Lebens in ihm selber liegt, so liegt auch der Zweck des Jugendlebens in ihm selber, nicht außer ihm.

Ich wiederhole: Der wahre Mensch lebt vorzugsweise in dem Gemüth, das Gemüth ist der eigentliche Mensch, ist die Wurzel alles wahrhaften Seins, wir nennen seine rechte Beschaffenheit Frömmigkeit, Pietät gegen Gott und Menschen.

Beide Richtungen der Pietät können bei Erwachsenen von einander geschieden sein, bei Kindern nicht; je jünger sie sind, desto weniger. Dem kleinen Kinde ist die Mutter Alles in Allem, ist ihm, wenn man sich nicht an den Ausdruck stoßen will, Mensch und Gott zugleich. Durch sie hat und erlangt es alles, kommt es, leiblich wie geistig zu Allem. Allmählig tritt in den Kreis seines Fühlens, Anschauens, Lebens, kurz seines Gemüths Vater und Geschwister und Hausgenossen und Freunde und — Lehrer. Diese leben in ihm, es lebt in ihnen, es weiß sich unmittelbar in ihnen, durch Frömmigkeit und Pietät ist es inniger, als die Sprache es bezeichnen kann, mit ihnen verbunden. Ihr Wille ist sein Wille, ihre Neigungen sind die seinigen. Wo es anders ist, ist das rechte Verhältniß gestört, die göttliche Naturordnung verkehrt. Oft genug mag das der Fall sein; aber dieses darf nicht als Regel angenommen werden, selbst wenn die Zahl der Fälle, wo es ist, sich auf Eins beschränkte. Denn dieser eine bezeichnet dann den Normalzustand, den maßgebenden, den anzustrebenden, den als zu realisiren stets zu denkenden.*)

*) „In dem Kinde ist die Anlage und Bestimmung, in uns die Erfüllung dargestellt, welche immer unendlich weit hinter jener zurückbleibt. Das Kind ist uns daher eine Vergegenwärtigung des Ideals, nicht zwar des erfüllten, aber des aufgegebenen. Dem Menschen von Sittlichkeit und Empfindung wird ein Kind ein heiliger Gegenstand sein.“

Schiller.

„Ich habe immer Gott gesucht in der Natur und im Menschen, und wo ich Gott nicht fand, da fand ich Unnatur, und wo ich die göttliche Natur nicht fand, da fand ich elende Stümperei.“ B.

Daher ist ein Kind, das anders will als die Eltern, als der Erzieher und Lehrer, aus der rechten Bahn gewichen, ein krankes Kind, die pädagogische Heilkunst wird zur Thätigkeit berufen; aber als ausnahmlose Regel darf dieses Verhältniß nicht betrachtet werden, sondern als zu überwindender Krankheitszustand, wie wir es ja auch ansehen. Erfahrung und Nachdenken sagen uns, daß diese Krankheiten der kindlichen Seele ihren Sitz viel mehr in den Eltern und Lehrern haben als in der ursprünglichen Beschaffenheit der Kinder selbst. Denn die Kinder pflegen zu sein und zu werden wie ihre Eltern und ihre Erzieher sind; gute Eltern pflegen gute Kinder, gute Erzieher gute Zöglinge zu haben, schlechte — schlechte.

Das Vorhandensein des rechten Verhältnisses muß daher überall als wirklich existirend angenommen werden und nebenbei auf Maßregeln gesonnen, die, wenn die Voraussetzung täuschen sollte, sie wiederherstellen — wie die Menschen in der Regel physisch gesund den Schauplatz der Welt betreten und nur dann die Hülfe des Arztes gesucht wird, wenn es nöthig ist. Mit Arzeneien anfangen, fiel nur in der Vorzeit, wo man die Natur des Menschen nicht kannte, verkehrten Ammen ein. Die Natur ist gut, innen wie außen; wo sie es nicht ist, da ist sie es nicht mehr. Man hat dann die ursprüngliche Beschaffenheit wiederherzustellen.

Kommt daher ein Kind in die Schule zum Lehrer, den wir als den rechten Mann anzusehen und vorauszusetzen haben — denn die Karrikatur, selbst wenn sie häufiger sein sollte als die Natur, ist ja immer nur ein Zerrbild — so setzt dieser rechte Mann voraus und, Gottlob! die Erfahrung zeiht seine Voraussetzung noch nicht in der Regel der Lüge, daß das Kind wolle, was er will; es will in die Schule gehen, er will es in der Schule haben; es will lernen, er will es lehren; es will lernen, was und wie er

es will. Es fühlt seine Abhängigkeit von ihm, nicht als ein Uebel, ein Unglück, das Abhängigkeitsgefühl ist seine Natur, es will geleitet werden. Wozu, wohin? Es will, wie jedes organische Wesen, Entfaltung und Uebung seiner Kräfte. Und wie? Antwort: nach den seiner Natur, wie der Natur jedes Organismus, eingebornen Gesetzen. Der rechte Mann kennt diese, sonst wäre er nicht der rechte Mann, er kennt das Bedürfniß, das Streben, die Richtung der Kindesseele und die Mittel, die dem Bedürfniß entsprechen. Jedes empfindende Wesen, welches Gelegenheit hat, sich seiner Natur gemäß zu entwickeln, d. h. naturgemäß zu leben — denn Leben ist Entwicklung — ist glücklich, folglich auch das Kind in der rechten Schule, und ihr Lehrer ist gleichfalls ein glücklicher Lehrer; das ganze Verhältniß ist das normale.

Der Centralpunkt desselben ist, wie ich schon angedeutet habe, das Gemüthsverhältniß, die Gemüthsbeschaffenheit, die Einheit der Gemüther in dem Kinde und dem Lehrer. Wir nennen sie in dem Lehrer Erkenntniß-, Entwicklungs- und Thatkraft, entsproßt auf dem Boden der Liebe; in dem Kinde: Empfänglichkeit, Keimkraft, entsprießend auf dem Boden der Pietät. Das Kind will — um andere Thätigkeiten nicht zu nennen — denken und handeln lernen, der Lehrer will es denken und handeln lehren. Dazu gehören Denk- und Uebungsstoffe. Und welche? Natürlich die, welche der denkende, geübte Mann auswählt und bestimmt. Und in welcher Weise behandelt? Antwort: In der der Kindesnatur zusagenden Weise. Was lernt das Kind daher denken? Was der Lehrer denkt, wozu er es anleitet. Und wie weit, in welchem Umfange? Antwort: In dem Umfange, als der Lehrer es für angemessen und gut erkennt. Er bestimmt folglich die Art des Denkstoffs (wie die Art der Uebungen, das Ziel der Leistungen) und die Ausdehnung des Denkens, die er natür-

lich nicht nach subjektiver Laune bestimmt. Nun gibt es, wie bekannt, Gegenstände des Schulunterrichts, bei denen wenig zu denken, aber viel zu thun, und andere, bei denen weniger zu thun, aber mehr zu denken ist. Beides geschieht nach der Natur der Gegenstände und dem entsprechenden Bedürfniß des Geistes des Kindes, welcher sich der Gegenstände, folglich in der ihrer Natur entsprechenden Weise, weil es nicht anders geschehen kann, bemächtigen will. Das rechte Kind will aber weder etwas Anderes, der Art nach, als der rechte Lehrer, noch etwas Anderes dem Grade nach, wie es allerwärts auch die Erfahrung bestätigt, deren Rath und Bestätigung bei solchen elementaren, nothwendigen Dingen wir indeß nicht einmal bedürften. Es ist der Entwicklungsgang innerer Nothwendigkeit. Das Gegentheil dessen, was der Lehrer denkt, denken wolle, kann keinem Kinde einfallen, falls der Lehrer das Rechte denkt, denn der Mensch will das Rechte, das heißt das Wahre, denken; ja nicht einmal wird es dem rechten Kinde einfallen, mehr denken zu wollen, als der Lehrer denkt, mehr, als wozu er es anleitet. Dieses Maaß richtet sich nach der Altersbeschaffenheit, den Anlagen und andern Individualitäten der Natur der Kinder, deren Bedürfniß sich für jedes Alter auf ein Normalmaaß reduciren läßt. Das eine Kind bleibt etwas hinter demselben zurück, ein anderes überschreitet dasselbe. Aber es entsteht kein anderer Denkinhalt als der des Lehrers. Und wenn ja eine Anmahnung dazu durch ungeregelte Einflüsse von Außen in der Kindesseele entstehen sollte, sein Gemüth, in dem die Pietät wohnt, läßt es nicht zu; Ehrfurcht, fromme Scheu und die Gewohnheit, sich in seiner Richtung von dem verehrten Mann, in dem es lebt, leiten zu lassen, ersticken jeden Keim des Gegentheils. Wie die Sonnenblume beim Aufgang der Sonne sich zu ihr hinwendet und zum Empfang des belebenden Einflusses des

Lichts und der Wärme ihren Kelch öffnet und Wohlgeruch duftet: also das wohlgerathene, glückliche, göttliche Kind bei der Erscheinung seines geistigen Nährvaters, seines Lehrers. Wo Vorwitz, Frühreife des Urtheils, Hinwegsetzen über die unsichtbar aber dem guten Kinde tief fühlbar gezogenen Schranken und andere Ungebühren sich zeigen, da tritt der Lehrer als pädagogischer Arzt auf, oder das Kind kommt in eine pädagogische Charité (z. B. vor dem Hallischen Thore in Berlin), wo ein Heilkünstler mit pädagogischen Messern, Salben und Getränken sein würdiges Geschäft treibt. Das ist ein uns fremdes Gebiet. Wir haben es mit der gesunden Natur zu thun, nicht mit der kranken.

Was es nach dem Bisherigen, nach meinem Bedünken, mit den ausgesprochenen Sätzen:

„Das Kind soll denken bei Allem, was es thut", „das Kind soll und muß bei Allem, was es treibt, so viel wie möglich denken und verstehen, so viel wie möglich erfahren von dem Was und Warum",

für eine Bewandtniß habe, erhellet von selbst. Ich kann sie nicht unterschreiben. Aber freilich bekenne ich mich auch nicht zu den entgegengesetzten Bestimmungen. Ich sage daher:

Heißt denken so viel als vorstellen und zwar vorstellen des Rechten, so soll sich das Kind bei Allem, was es thut, das Rechte vorstellen, d. h. aber dann eben so gut, sich bei Mährchen und Phantasiespielen Mährchenhaftes und Phantasiegebilde, als beim Zählen z. B. Mengen von Einheiten vorstellen. Nimmt man das Wort nicht in diesem weiten Sinne, so muß man den Satz für falsch erklären und als zu gefährlichen Irrthümern verleitend. Nimmt man es aber in diesem weitesten Sinne, so besagt er weiter nichts, als: lasset das Kind ein Kind sein, spielen, dichten und denken,

wie es seiner sich entfaltenden Natur gemäß ist, was dann der erziehende Lehrer zu bestimmen hat.

Noch weniger wird man sich aber dazu verstehen können, zuzugeben, das Kind solle bei Allem, was es treibt, so viel wie möglich denken, oder gar so viel wie möglich erfahren von dem Was und Warum. Hat der Herr Verfasser denn vergessen, daß die Sünde der ersten Eltern entstand durch den von außen in sie hineingetragenen, nicht aus ihrer Natur sich entfaltenden Gedanken, zu werden wie Gott?*) Nein, mein verehrter Freund, das Kind soll nicht Alles denken, noch weniger Alles erfahren; das Kind soll denken und erfahren, was ihm frommt. Wie gut wäre es, wenn auch wir Manches von unserem Denk- und Erfahrungsinhalt wieder in uns vernichten könnten! Behüte uns der Genius der Pädagogik vor allen Versuchen zur Frühreife, vor aller Gefahr, das Kind aus dem Paradies der Unschuld zu reißen, in dem es an Menschen wie an Gott glaubt, das Böse nicht will, weil es dasselbe nicht ahnet, nicht denkt. Die Lehrer sind es, nämlich die verkehrten, die ihr ungeregeltes Denken, ihre Räsonnir-, Kritisir- und Zweifelsucht den Kindern einimpfen und sie aus dem Himmel ihres Paradieses, aus dem holden Jugendtraum herausreißen.**) Wir wollen nicht fragen: Sind wir glücklich durch unsere Verstandescultur, unsere Raffinements, unsere Spinnengewebe, unsere Spintisirsucht und Haarspaltekunst? Denn das irdische Glück ist nicht der Zweck des irdischen

*) — „werden eure Augen aufgethan und werdet sein wie Gott und wissen, was gut und böse ist" — „daß es ein lustiger Baum wäre, weil er klug machte."

Gen. III, 5 u. 6.

**) „Was das Entsetzlichste sei von allen entsetzlichen Dingen? Ein Pedant, den es juckt, locker und lose zu sein."

Schiller.

Wollens. Aber wir dürfen, müssen fragen: Werden wir durch die vielen Künste weise? besser, tugendhafter, gottwohlgefälliger, stärker in der Liebe? Wie, durch die Künste, die uns mehr und mehr von dem Ziel entfernen? So lange ein Unterschied bleibt zwischen Verstand und Vernunft, Verständigkeit und Weisheit, wollen wir uns hüten, den Verstand auf den Thron zu setzen, um ihn anzubeten, ihm das Primat im Leben zuzuerkennen. „Was kein Verstand der Verständigen sieht, das übet in Einfalt ein kindlich Gemüth.“ Warnen nicht alle weisen Männer vor der Gefahr, die durch den unzeitigen Gebrauch des Verstandes entsteht? „Wohl denen, die des Wissens Durst nicht mit dem Herzen zahlen.“ Und als sie mit einander um den Vorrang stritten, stellte Er ein Kind mitten unter sie.

„Also bald Verstand, bald nicht Verstand!“ Ja wohl, meine Herren, nicht wie Sie befehlen — denn ich schlage die Volte nicht, mache nicht aus schwarz weiß, aus weiß schwarz, und escamotire nicht, um augenblicklichen Amusements willen, auf Augenblicke die Wahrheit, zapfe auch nicht, gleich dem obersten Verstandesteufel, aus demselben Fasse rothen und weißen Wein zugleich, sondern ich sage: Verstand da und dahin, wohin er gehört, Verstand in Verstandesangelegenheiten, aber auch keinen Zoll breit weiter und anders wohin. Vermißt er sich dessen, so klopfen wir ihm ohne Barmherzigkeit auf die Finger, damit er seiner Vermessenheit inne werde. Gewiß, es ist ein kläglich Schauspiel, wenn ein Mensch wenig oder gar keinen Verstand hat; aber das Schauspiel, welches der darbietet, der den Verstand für den Meister im Leben hält, nichts weiter hat als Verstand, nichts Anderes ist als purer, reiner, klarer Verstand, ist doch, beim Herkules! ein noch weit kläglicheres. Wie nach des Dichters Worten:

„Gar Vieles kann, gar Vieles muß geschehen,
Das man mit Worten nicht bekennen kann“.

so kann und soll auch gar Vieles geschehen ohne Verstand. „Ohne Verstand" werden Sie nicht in „Unverstand" übersetzen. Mit Unverstand soll nichts geschehen. Aber das, wovon der berechnende, messende und denkkünstlerische Verstand sich nichts träumen läßt, wovon er gar keine Ahnung hat, oder was er, wenn man ihn zum absoluten Souverän macht, für eitel Schwärmerei erklärt, ist gar oft das Erhabenste und Höchste gewesen und geworden. Was ließe sich darüber nicht sagen!*)

Verstehen Sie unter „Verstand" und „verstehen" so viel als „Vorstellungen" und „vorstellen", so habe ich nichts dagegen, wenn Sie verlangen, daß das Kind sich bei Allem möglichst viel denken, möglichst viel verstehen solle. Aber die Vorschrift allein thut es nicht, ist auch ganz und gar unnütz. Verstehen Sie aber, wie es mit Recht zu erwarten ist, unter Verstand das Begriffsvermögen, unter seinem Gebiet das Reich der Begriffe, so wird Ihnen der Psycholog sagen, daß der Mensch bis zum 15. Jahre aus dem Reich des Vorstellens nur wenig herauskommt. Sie stellen eine unmögliche Forderung. Wissen wir denn nicht alle, wie weit es mit dem Denken der Kinder bis zum 12. oder 14. Jahre gebracht werden kann, unserer hochgepriesenen Pädagogik zum Trotze, fast ihr zum Hohn und zur Schmach? Konnten denn selbst die Meister**) in der Formenlehre, d. h. demjenigen Gebiete,

*) Daß zwischen Gemüth und Verstand keine absolute Kluft, ja nicht einmal ein solcher Gegensatz liegt, wie er von Vielen vorausgesetzt wird, ist sicher. Ich hätte die Erziehung zu Beidem, also die rechte, Erziehung zur Vernunft nennen können. Aber diesem Ausspruch fehlt leider die unmittelbare Klarheit, weil sich Verschiedene unter Vernunft Verschiedenes denken. Ohne eine weitläuftige, nicht hieher gehörige Explikation wäre also durch diesen kurzen und treffenden Ausdruck hier nichts gewonnen worden.

**) Z. B.: J. Schmid oder Ramsauer.

das dem Erforschen der Kinder am zugänglichsten gemacht werden kann, die Kinder zu wirklichen Forschern und Denkern machen? O, sie finden wohl Einiges, dieses und jenes, aber wozu die Zeit nicht gekommen, das haben auch jene durch ihre großen Künste nicht hervorgezaubert. Ein Kind forschet nicht und will nicht forschen, es will lernen, es will von denen lernen, an die es glaubt. Was diese ihm sagen, nimmt es auf Treu und Glauben an und behält es in einem feinen, guten Herzen. Der Zweifel (Scrupel) ist die Qual des Kindes. Es bedarf der Autorität und will sie. *)

---

*) Eins der vielen beherzigenswerthen Worte, welche in dem trefflichen Werke der Frau Necker-Saussüre („Die Erziehung des Menschen auf seinen verschiedenen Altersstufen, übersetzt von Hogguer und von Wangenheim, Hamburg 1838") vorkommen, finde hier eine Stelle (Theil II. S. 324):

„Da das richtige Urtheil nicht dadurch gebildet wird, daß man viel vernünftelt, sondern dadurch, daß man mit Sicherheit zu schließen lernt, so gibt man der Urtheilskraft eines Zöglings offenbar eine falsche Richtung, wenn man ihn veranlaßt, sich über Fragen auszusprechen, die unter Männern noch zu den bestrittenen gehören. Und doch läßt man sich durch die Begierde, seine eigenen und namentlich seine politischen Ansichten zu verbreiten, beständig zu diesem Fehler verleiten. Gewiß ist der Wunsch der Eltern und Lehrer, sich mit ihren Kindern und Zöglingen über die ihnen wichtig erscheinenden Gegenstände überall ganz einzuverständigen, ein sehr natürlicher; auch ist ihr Einfluß im Allgemeinen so gut und überdieß so unvermeidlich, daß man sich die Folgen desselben, von welcher Art sie auch sein mögen, wohl schlechthin gefallen lassen muß: allein er muß stets mit Redlichkeit und Offenheit geübt werden, und man darf dabei nicht eine Unpartheilichkeit vorspiegeln, die sich stets und nicht unbemerkt verläugnen wird. Und wenn man es auch versuchte, dem kleinen Zöglinge, um ihm die Freiheit selbstständiger Ueberzeugung zu bewahren, die Gründe für und wider ein System mit Nachdruck auseinander zu setzen, so würde man ihn damit nur in eine höchst peinliche Ungewißheit stürzen. Kindern aber ist nichts widerwärtiger, als der Zweifel. Der leicht

„Das Kind soll, so viel wie möglich erfahren von dem Was und Warum." Ist es auch ernst, ist es überdacht?

Es gibt Gegenstände und Gebiete, in denen das Was und Warum an der rechten Stelle ist, z. B. in dem Gebiet der Zahlen- und Raumlehre. Je mehr das Kind hier

---

einzusehende Grund davon liegt darin, daß es nicht sowohl die Forschung nach Wahrheit ist, was für sie ein Interesse hat, sondern vielmehr der Gedanke der Handlung; darum wollen sie, um voraus zu wissen, wie sie künftig handeln werden, sofort Partei ergreifen. So werden sie, nachdem sie in unseren Augen unsere Gedanken zu lesen suchten, mit der Frage endigen: Was muß man glauben? Es wäre also eben so gut gewesen, ihnen das gleich von vornherein zu sagen.

Ein Vater zeigt sich wahrheitliebender und gibt seinen Kindern eine richtigere Vorstellung sowohl von ihrem Fassungsvermögen, als auch von der Beschaffenheit der Dinge dieser Welt, wenn er ihnen sagt: „Das ist meine Ueberzeugung und das ist der Weg, den mir mein Gefühl und Gründe, die ich für gute halte, zu gehen vorschreiben; ihr aber habt über das Gewicht dieser Gründe noch kein Urtheil. Wollte ich diese bei euch zur Anerkennung bringen, so würde es mir gewiß leicht werden, euch von ihrer entscheidenden Kraft zu überzeugen; ich würde aber damit euer Vertrauen in mein Urtheil mißbrauchen. Erinnert euch daher daran, daß diejenigen, welche nicht wie ich denken, in ihren Familien auch für ihre Ansicht viele Gründe geltend machen können." Nach solcher Rede werden die Kinder, da ein Vater, der sich der Reinheit seiner Absichten bewußt ist, sich in den Aeußerungen über seine Ansichten in der Unterhaltung mit ihnen keinen Zwang anthun wird, fast immer diese Ansichten zu den ihrigen machen und sie erst durch den Verlauf der menschlichen Dinge modificiren lassen.

Durchdringen wir daher nur unsere Kinder mit jenen erhabenen Gefühlen und Gesinnungen, welche zweideutigen Grundsätzen und unsittlichen Systemen den Zugang versperren, und überlassen wir dann ruhig der Zeit und der mit ihr zunehmenden Reife ihrer eigenen Vernunft die Sorge, über alle weiteren verwickelten Fragen selbständig zu entscheiden."

denkt, nach dem Warum fragt, desto besser. Doch sind wir auch schon sehr zufrieden, wenn es von selbst nicht nach dem Warum fragt, sondern wenn es unsere Warum's beantwortet. Also in dem dem Kinde zugänglichsten Gebiete forschet es nicht von selbst.

Aber denken wir uns ein Kind, welches in der Geographie, der Geschichte, der Naturgeschichte überall denken wollte, überall mit Warum und Wie bei der Hand wäre, was würden wir dazu sagen? — —

Es gefällt uns, wenn ein Kind wissen will, wie sein Nußknacker inwendig beschaffen ist, was für Eingeweide sein Weihnachtspferdchen hat, und wir wehren die drohende Miene der Mutter ab, die dem Kleinen verbieten will, den Nußknacker und das Pferdchen auch inwendig zu besehen. Und wer wird es einem Kinde übel nehmen, das die erste Uhr, die es in die Hände bekommt, aus Neugierde und Staunen über das sich bewegende und doch auf einem Orte bleibende, zu dem Ohre sprechende Wunderthier übel zurichtet? Der verständige Vater wird die zerbrochene Uhr nicht bedauern, sondern dem Kinde die Freude bereiten, ihm das Räderwerk zu zeigen. So weit und noch viel weiter ist die Natur- und Kunstforschung gut. Aber auch überall? Ueberall das Wie und Warum? Wer würde nicht vor Schrecken die Hände über dem Kopfe zusammenschlagen, wenn er erführe, daß die Kinder des Hauses allen Geheimnissen desselben und des Lebens nachspürten? Fragten die Kinder des Lot und des Noah nicht auch nach dem Was und Warum? Wer würde ein Kind ertragen, das „in gewissen Umständen der Mutter" verstandesmäßig nach dem Was und Warum fragte, um möglichst viel zu erfahren, und immer tiefer und tiefer einzudringen? Wer würde nicht Wehe! Wehe! Wehe! über einen Sohn rufen, der mit speculirendem, nüchternen Verstande das Gemüth seines Vaters, seiner Mutter zu zergliedern

im Stande wäre? Nein, es giebt eine freche Naturforschung, es gibt ein freches Denken. Nicht möglichst viel von dem Was und Warum zu erfahren, ist unsere Aufgabe, sondern möglichst viel von dem, was uns frommt. Frech ist alles Denken, welches um anderweitiger schlechter Zwecke willen angestellt wird, sei es um der Lüsternheit zu fröhnen oder um Mittel zu bösen Absichten zu gewinnen. Alle Horcher und Lauscher forschen auch; möchten sie nur alle ihre eigene Schande erhorchen!

Als Basedow den Erziehern und Lehrern seiner Zeit einen naturgemäßeren Weg zeigen wollte, that er unleugbar tiefe Blicke in die Natur des Menschen und der Kinder, aber er wurde auch zu den größten Fehlern verleitet, die sogar der edle Salzmann zum Theil theilte. Jene sind auch jetzt noch unsere Leitsterne; aber in diese wollen wir nicht zurückfallen. Wenn er in seinem Elementarwerk (Th. I, S. 101 der 1sten Aufl. Dessau, 1774) die Kinder anleitet, in einem sogenannten Commandirspiel die Theile des menschlichen Körpers anzuschauen und zu benennen, so ist das ganz gut, wenn es in der rechten Weise geschieht. Wenn er aber den Fritz, eine große Puppe in der Hand, zu Dorchen und Emilie sprechen läßt: „Der Fußballen, die Ferse, das Schienbeim, die Wade, das Knie, die Kniegrube" und Dorchen oder Emilie fortfährt: „Die Schaam, der Bauch, das (!) Nabel u. s. w.", so wird das kein besonnener Mann billigen, oder mit dem Grundsatz: „möglichst viel von dem Was und Warum" vertheidigen können. Wer wird heut zu Tage noch Funke zum Muster nehmen, der in seiner Naturgeschichte (3r Th.) den Lehrern Anleitung gibt, wie sie Kinder mit den Geschlechtsverhältnissen vertraut zu machen haben, in der vermeintlich guten Absicht, der bösen Neugier dadurch den Stachel zu rauben und der ausschweifenden Phantasie Zü-

gel anzulegen. Wo bliebe die holde Schaam, der Schutzengel der unschuldigen Jugend?

Es bleibt dabei, meine Herren, bald sind die Losungsworte: Verstand, denken; bald kreuzigen wir uns bei denselben, je nach den Umständen. Stehen wir einem stocksteifen, strohtrockenen Schulpedanten gegenüber, der nichts weiß und treibt als Auswendiglernen unverstandenen Krames, leerer todter Regeln, der nichts will als Wortwerk: dem treten wir entgegen und schärfen ihm die Pflicht, die Kinder denken zu lehren, ein. Sehen wir dagegen einen ausgeklärten Verstandesmenschen, der da meint, nichts gelte und zähle, als was gezählt und gemessen werden könne, und der von dem unendlichen Reichthum der inneren Welt nichts wissen will, weil seine Kategorien ihm davon nichts sagen, und der die armen Kinder in die trockene Wüste hineintreibt, in der er selbst fast verschmachtet: so schreien wir noch mehr, weil der Mißbrauch noch größer ist. Denn etwas Zeitgemäßes, auf der Entwicklungsbahn Liegendes nicht gewähren, einstweilen noch vorenthalten — zum Glück regieren die Schulmeister nicht über die Kinder das Leben hindurch — bringt weit geringeren Nachtheil, als Menschen wie Gewächse zum Fruchttragen nöthigen, ihnen vor der Zeit Früchte abzwingen. Jenes verlangsamt nur die Entwicklung, dieses aber verzehret das Mark.

Doch wir können uns trösten. Wie gar viele Sätze in dem Munde der Lehrer sind, ohne in ihr Gedankensystem eingegangen zu sein, so bekennen sich auch viele dem Wortlaute nach zu Grundsätzen, ohne daran zu denken, sie in Thaten auszuprägen. So geht es auch den Meisten mit dem Grundsatze: „möglichst viel denken und verstehen lehren, sei der Meisterspruch.“ Man suche die Anwendung in den Schulen, und man wird von der Furcht, daß die Kinder zu viel verstehen, zurückkommen. Und gerade das, was sie verstehen sollen, was dem kindlichen Verstande am

nächsten liegt, verstehen sie oft am wenigsten. Dagegen hört man eher Worte, Mienen und Geberden, die auf heimlichen Vorwitz hindeuten und auf einen Mangel an Pietät, der von keinem noch so hohen Grade der Denkkraft aufgewogen werden kann. Hier müssen die Lehrer erst in sich gehen und Andere werden. Oder wo es nicht an ihnen, oder an ihnen nicht allein liegen sollte, sondern vielmehr an überverständigen Eltern und an schlechtem Beispiele des Denkens, Redens und Thuns, wo also die Kinder schon die Laster des Vorwitzes und der Lüsternheit mitbringen, da gilt — um mich dem Schlusse zu nähern — der Spruch, der zu dieser langen Rede Anlaß gegeben hat: „Die Kinder gewöhnen, nicht bei Allem, was sie hören und lesen, etwas zu denken.“ Ich hätte demselben aber auch gleich den zweiten Grundsatz, den positiven, der die guten Kinder betrifft, anreihen sollen: Man gewöhne die Kinder nicht daran, bei Allem, was sie lesen (nur vom Lesen war ursprünglich die Rede) etwas zu denken. Beide Grundsätze, so ähnlich sie klingen und so nahe der Inhalt beider einander liegt, sind nicht dieselben. Der erste verlangt, daß ihnen etwas, nämlich das Denken, für gewisse Fälle abgewöhnt, der zweite, daß ihnen etwas nicht angewöhnt werden soll. Jener setzt voraus, daß sie etwas angenommen haben, was sie besser nicht hätten, dieser, daß man sich hüte, ihnen eine Eigenschaft zu geben, die ihnen schaden kann. Der erste will nehmen, der zweite will nicht geben; sie verhalten sich zu einander wie minus zu Null.

Der erste gehört zur pädagogischen Therapie, der zweite zur pädagogischen Diätetik. Nur das kranke Kind bedarf des Arztes, jedes andere aber der Diät. Ich hatte daher, als ich den ersten Grundsatz aussprach, nur das ausgeartete Kind im Auge; jetzt spreche ich von den gesunden. Fragt mich nun Einer, wie soll ich es anfan-

gen, daß meine Kinder nichts Ungehöriges denken? so weise ich auf den Anfang meiner Rede zurück und sage: das Mittel liegt in der Pietät. Gewöhne deine Kinder zur Ehrfurcht gegen dich, was wieder dadurch am Besten geschieht, daß du dir Ehrwürdiges, versteht sich im Geiste, anbildest, dadurch, daß du deine Gedanken auf große, erhabene, heilige Dinge richtest: dann wird ein unehrerbietiges Wort, das aus ihnen sich herauswagen wollte, ihnen auf der Zunge ersterben und wenn sie gewahren, daß du eine kecke Miene oder einen lüsternen Gedanken in ihrem Auge erspähest, so wird ihr Gebein erzittern. Dann bist du ein Erzieher! Die Zöglinge des wahren Erziehers sind von ihm abhängig; äußerlich weniger als innerlich, und äußerlich, weil innerlich. Die Macht seines Geistes über ihren Geist gibt ihm die Macht über ihren Körper; sie gehorchen ihm, weil sie ihn achten, verehren, lieben. Für den gereiften Mann sperren wir nicht Gegenstände des Denkens durch Schlagbäume ab, damit er sie nicht überschreite; er dringe so weit, als seine Kräfte nur reichen wollen, er übe seine Kraft an der Verdauung der derbsten Speisen; des Kindes erquicklichste Nahrung aber bleibt die Milch.

„Den Reinen ist Alles rein", ist ein zweideutiger, oft mißbrauchter Spruch. Soll er besagen: reine Menschen suchen nichts Unreines, wo nichts Unreines zu finden ist, ja selbst da, wo ein Unreiner es fände, finden sie es nicht einmal — so gebe ich ihn in ganzem Umfange zu. Reine Kinder, Kinder der Pietät, Kinder voll Glaubens und voller Liebe und darum mit dem Himmel im Herzen, können sich es gar nicht denken, daß ihre verehrten Eltern, ihre Lehrer etwas Unreines sollten begehen, sprechen oder lesen können, nicht denken, daß in dem heiligen Bibelbuche Unreines stehen könne. Sie lesen über die wirklich unreinen Stellen und Geschichten hinweg, d. h. aber, was

ich als einen Beweis der Richtigkeit meiner Ansichten anzusehen geneigt bin, sie verstehen die Sache nicht, sie denken nichts dabei, sie denken die Sache nicht. Das eben wollte ich mit obigen Grundsätzen. Aber etwas verstehen sie doch, wenn sie nicht mehr ganz unmündig sind, bei den Worten, d. h. sie fühlen etwas. Daß dieses so sein müsse, ersehen wir daraus, daß sie sich enthalten, Wörter zu gebrauchen, die die heilige Schrift nicht verschmäht, die aber unsere Sitte nicht gut heißet. Sie lesen sie ohne Anstoß und Erröthen, mit völliger Unbefangenheit, aber sie nehmen sie nicht in ihre Rede auf. Durch Jenes lassen sie die Sache, die sie bezeichnen, als eine fremde, oder ihnen ganz unbekannte stehen, durch diese würden sie den Begriff in ihr Gedankensystem aufnehmen, ein Doppeltes, was himmelweit von einander verschieden ist. So weit also reicht der Grundsatz: „Dem Reinen ist Alles rein.“ Offenbar aber könnten die möglicher Weise anstößigen Wörter und Sachen in der Bibel fehlen, ohne daß für unsere Kinder etwas darin fehlte. Denn wir sahen eben, daß sie ihnen (im guten oder besten Falle) rein Null waren. Um der andern, nicht mehr ganz unschuldigen Kinder, und noch mehr um der Lehrer willen, die dadurch in Verlegenheit gesetzt werden, wie wir gesehen haben, wäre es höchst wünschenswerth, wenn die bezogenen Stellen fehlten. Denn wenn dem Reinen Alles rein ist, so ist auch nur dem Reinen Alles rein, der Unreine macht aber häufig auch das Reine unrein. Nicht an dem Unreinen bildet sich der Sinn für das Reine, sondern das Gleiche nur an dem Gleichen. Je reiner daher die Umgebung des Kindes in Gedanken, Worten, Werken, Darstellungen, Gestalten: desto inniger, tiefer, reiner ist die Bildung des Kindes. Und könnten wir es vor aller Kenntniß der Sünde und des Bösen hüten und bewahren — wir würden uns glücklich preisen. Darum wollen wir dem Satz: „Dem Rei-

nen ist Alles rein" nicht eine Ausdehnung geben, bei der er anfangen würde, unwahr und, weil er auf unser Handeln einwirkt, nachtheilig zu werden. Aber er tröstet und beruhigt uns, wenn wir uns genöthigt sehen, in der heiligen Schrift zweideutige oder bedenkliche Dinge, die kein Eindringen erlauben, kein Nachgehen möglich machen, lesen zu lassen, oder wenn unsere Schüler, da die ganze Bibel ihnen zur Hand ist und wir uns freuen, wenn sie sie zu Hause fleißig für sich zur Hand nehmen, auf dergleichen Geschichten stoßen. Daß der Wunsch, einen gelungenen Bibelauszug für Schulen und viele Erwachsene eingeführt und verbreitet zu sehen, nicht hat in Erfüllung gehen wollen, bleibt nach allem Bisherigen nur zu bedauern. Seine Erfüllung würde uns z. B. — auch ein Gewinn — solcher Unterredungen und Controversen überheben, wie die vorliegende, die ich, was mich betrifft, so sehr ich auch erkenne, wie wenig der Gegenstand durch meine Bemerkungen erschöpft ist, hiermit beendige.

Ich wiederhole es: ich bin überzeugt, daß ich mit dem Kerne der Gedanken unseres hochgeehrten Mitgliedes, der zu dieser Erwiderung mich selbst aufgefordert hat, übereinstimme, daß wir in dem Wesentlichen der Sache einig sind, wenn auch nicht überall dem Ausdrucke nach. Aber belohnen Sie, meine Herren! mich nun auch mit Ihren belehrenden Bemerkungen!

Zusätze.

1. „Du mußt glauben, du mußt wagen,
   Denn die Götter leih'n kein Pfand."

   (Pfand ist zu betonen; leih'n würde einen andern Sinn geben. Welchen? — Die richtige Betonung ist eine ganz feine Sache.)

2. „Was ich ohne dich wäre, ich weiß es nicht; aber mir grauet,
   „Seh' ich, was ohne dich Hundert' und Tausende sind."

3. „Wohl dir, wenn die Vernunft immer im Herzen dir wohnt.“

4. „Denn sie regiert der Begriff, ach nicht das liebende Herz.

5. — — „Dem Verstand bleibt er doch ewig geheim.“

6. „Spricht die Seele, so spricht, ach! schon die Seele nicht mehr.“
(Richtig betont?)

7. Der Wille hat mit der Empfindung (dem Gefühl, Gemüth) einen näheren Zusammenhang, als mit der Erkenntniß.

8. „Soll er dein Eigenthum sein, fühle den Gott, den du denkst.“

9. „Bürger erzieht ihr der sittlichen Welt, wir wollen euch loben,
Streicht ihr sie nur nicht zugleich aus der empfindenden aus.“

10. „Bilden wohl kann der Verstand, doch der todte kann nicht beseelen,
Aus dem Lebendigen quillt alles Lebendige nur.“

Leicht wäre es, die Zahl der Stellen aus Schiller's Werken, in welchen er dem Gemüth vor dem Verstande den Preis zuerkennt, um das Zehnfache zu vermehren. Aehnlich dieser Ansicht war die Schleiermacher's, der die Phantasie für die Grundkraft der menschlichen Seele erklärte. Die Meinungen solcher außerordentlichen Männer sind vorzugsweise den Lehrern zu empfehlen, welche durch die Einseitigkeit ihrer Richtung nur zu leicht in Gefahr gerathen, ausschließlich den Verstand zu cultiviren, und nicht nur in Sachen der Religion, sondern auch auf dem Gebiet der Psychologie dem dürrsten und flachsten Rationalismus in die Hände zu fallen. Ein Anderes ist es mit einem Manne, der durch positive Satzungen gehalten werden muß, ein Anderes mit Einem, der sich selbst hält. „Kann nit verstahn“? Desto schlimmer. Aber das ist Jedermann verständlich, wenn wir sagen:

„Weß das Herz voll ist, deß geht der Mund über.“
(Luc. 7, 45.)

II.

Anleitung zu analytischer Auflösung von Rechenaufgaben.

Ein Beitrag zur Vervollkommnung der Theorie und Praxis im Rechnen und der Methodik überhaupt.

(Nebst einer Steindrucktafel.)

Daß das Bildende des Rechenunterrichts mehr in der Auflösung als in der Ausrechnung der Aufgaben liege, ist jetzt wohl allgemein anerkannt. Doch ist diese Ansicht erst eine Frucht der neueren Zeit, und daraus sehr erklärlich, daß man mit der Aufstellung der Gesetze für die Ausrechnung viel weiter ist, als mit der für die Auflösung. Jetzt wird man sich mehr auf das Letztere werfen. Die außerordentliche Mannigfaltigkeit und die große Verschiedenheit der bei der Auflösung zu berücksichtigenden Verhältnisse erschwert das Auffinden eines gesetzmäßigen Verfahrens, das der Hauptsache nach bei allen angewandten Aufgaben ein und dasselbe bleiben könnte. Das Schwankende, das bisher dabei herrschte, bleibt aber ein großer Uebelstand.

Aller Unterricht nämlich, dem das Gesetzmäßige abgeht, der ein Hin- und Hertappen zuläßt, ist unbefriedigend. Halbheiten, Nebelhaftes nehmen ihm das Disciplinirende, Festmachende, Sichere, verähnlichen ihn dem Vagabundirenden, das der Bildung überhaupt gefährlich wird. Darum muß es ein Hauptstreben der Lehrer sein, jeden Unterricht streng gesetzmäßig zu machen, und die Seminarien haben besonders die Pflicht, alles Halbe, Schwankende, Nebelhafte zu verbannen, damit sich die Zöglinge nicht an ein unseliges Schwanken gewöhnen und das Gleiche später an ihren Schülern dulden.

In dieser Hinsicht befriedigen am meisten die mathematischen Disciplinen; daher auch der Rechenunterricht. Was aber die Auflösung angewandter Aufgaben betrifft, so scheint mir noch viel Schwanken, viel ungeregeltes Wesen dabei zu herrschen, namentlich darüber, wo angefangen, wo geendet, wie fortgeschritten wird. In keinem Lehrbuche habe ich darüber genügende Bestimmungen gefunden und von keinem Lehrer in der Praxis solche aufstellen hören. Möge diese Bemerkung die betreffenden Lehrer auf diesen Punkt aufmerksam machen! Ich begnüge mich, hier kurz auseinander zu setzen, wie ich bei angewandter Rechnungsaufgabe verfahre und wie ich den Gang der Auflösung in meiner „speciellen Anweisung zum Unterricht im Rechnen, (Berlin, bei Plahn") bereits angedeutet und später weiter ausgeführt habe.

Betrachten wir uns selbst, wenn wir an die Ausrechnung einer angewandten Aufgabe gehen; so findet vor derselben ein Sinnen, ein Ueberlegen statt, offenbar, um den Zusammenhang zwischen den Größen der Aufgabe, den gegebenen und den gesuchten, zu entdecken, und dann mit größerer oder geringerer Deutlichkeit der Erkenntniß, oft mehr oder weniger nach sicherem Gefühl oder Instinct, die Ausrechnung auszuführen. Dieses Denken ist aber meist ein dunkles, selten ein ganz gesetzmäßiges; man ist dabei häufig dem Zufall überlassen. Dieses ist sehr schlimm, besonders da es möglich sein muß, daß *ein* Gedankenstrom die *ganze* Aufgabe umfasse, und man zwischen *allen* Größen, nicht bloß zwischen *einzelnen* den Zusammenhang entdecke und mit nichts zu wünschen lassender Klarheit darstelle.

Dieser Gedankenstrom kann einen zwiefachen Anfang haben, entweder die Zahlen der Aufgabe oder die Fragegröße. Darnach richtet sich dann das Ende desselben; im ersten Fall ist es die Fragegröße, im letzten sind es die Zahlen der Aufgabe. Wir haben Grund, den ersten Weg, den von den Größen der Aufgabe bis zur Fragegröße fortschreitenden als den *synthetischen*, den andern als den *analytischen* zu bezeichnen.

Der Streit, welcher von beiden der vorzüglichere sei, ist bald entschieden. Von keinem kann man dies sagen. Beide vereint erst schaffen volle Klarheit. Dennoch kann für die Anwendung bei einzelnen Aufgaben bald der eine, bald der andere aus Gründen gewählt werden. Der synthetische Weg geht von gegebenen Stücken aus und operirt mit denselben, um zu dem Unbekannten zu gelangen. Wie aber operirt werden müsse, muß dem Schüler entweder gegeben, historisch mitgetheilt, aus der Erfahrung erlernt, oder durch Gründe bestimmt sein, durch Gründe, welche nur die Analysis auffinden lehrt. Im ersten Fall ist das Verfahren rein empirisch; nur im letzten findet volles Bewußtsein statt, ist ein Selbstfinden der Operationsweise möglich. Das einfache Beispiel: „Wenn ein Pfund 10 Sgr. kostet, wie viel kosten 6 Pfund?" kann unser Schüler einfach, nach der gegebenen Regel: „multiplicire die Anzahl der Pfunde mit dem Preise eines Pfundes" berechnen, oder nach seinem durch die Erfahrung erworbenen mathematischen Instinct, oder auch, durch Gründe bestimmt, durch Denken lösen. Im letzten Falle vergegenwärtigt er sich den Grundsatz: „So oft die Waare, so oft das Geld dafür" und operirt nun nach diesem Gedanken.

Insofern überall die Erfahrung unserm Denken zu Grunde liegt, dieses an ihr erstarkt, insofern ist auch der synthetische Weg mit den Schülern zuerst zu gehen, bis sie zum freien Denken, zur Analysis, heranreifen. Dieses Heranreifen erzielt man dadurch, daß man den in synthetischer Weise gewandelten Weg umkehrt, d. h. analytisch verfährt, in obigem Beispiele also nach dem allgemeinen, hier geltenden Satze („so oft die Waare, so oft das Geld dafür") und dann nach den Größen fragt, welche zur Bestimmung der Fragegröße nothwendig sind. Die gesuchte Größe läßt sich nämlich bestimmen aus der Anzahl der Pfunde und aus dem Preise für **ein** Pfund.

Den synthetischen Weg allein zu verfolgen, ist nie rathsam. Er ist unsicher, weil ihm kein strenges Gesetz zu Grunde

liegt, das Wandeln auf ihm ist einseitig, er fördert mehr die Fertigkeit als die Einsicht, bildet nicht formal genug. Nur auf dem synthetischen Wege geleitete Schüler stehen bei jeder neuen Art von Aufgaben am Berge, wissen sich oft nicht zu rathen und zu helfen, sondern müssen erst ihren Wegweiser, die Regel, erwarten. Der von der Synthesis zur Analysis, oder vielmehr durch die Analysis zur Synthesis geführte Schüler aber bricht sich eigene Bahn, ist überall selbstständig und entbehrt gern der mechanischen Regel. Haben wir daher die synthetische Auflösungsweise für die Schüler auf den untersten Stufen immer zuerst zu nehmen, so ist sie doch nicht unser Ziel, sondern nur Mittel, um den Schüler zur analytischen Auflösungsweise reif zu machen. Später dominirt diese, wird immer zuerst genommen und hat die synthetische in ihrem Gefolge.

Das Charakteristische der Analysis liegt in dem Fortschreiten vom Unbekannten zum Bekannten, indem man das Unbekannte als bekannt voraussetzt, wenigstens als Ausgangspunkt wählt, und nach den Bestimmungsstücken für dasselbe sucht. Auf diese Bestimmungsstücke leitet das freie Denken mit Hinsicht auf die Aufgabe. Stellen wir neben die obige Aufgabe: „Ein Pfund kostet 10 Sgr., wie viel kosten 6 Pfund?" die folgende: Herr M. hat 6 Pfund Waare für 3 Thlr. 10 Sgr. verkauft und hat 1 Thlr. 10 Sgr. daran gewonnen; wie theuer hat er die 6 Pfund bezahlt? — so heiß es, während in der ersten nur gesagt wird: der Preis der 6 Pfund läßt sich aus der Anzahl der Pfunde und aus dem Preise eines Pfundes bestimmen, in der zweiten: der Preis der 6 Pfund ist aus dem Verkaufspreise und aus dem Gewinn zu berechnen (nach dem allgemeinen Satz: „der Verkaufspreis weniger den Gewinn gibt den Einkaufspreis"). Wollte der Schüler bei der zweiten antworten: der Preis von 6 Pfund ist aus dem Preise eines Pfundes und aus der Anzahl der Pfunde zu berechnen; so wäre absolut dies richtig, aber nicht mit Rücksicht auf die Aufgabe. Dies zeigt, daß für das Finden der Bestimmungsstücke für eine unbe-

kannte Größe neben dem allgemeinen Denken, d. h. neben dem Bewußtwerden eines allgemein gültigen Satzes, der Hinblick auf die Aufgabe, also volles Verständniß derselben nothwendig ist.

Die Analysis geht demnach von der Fragegröße aus, sucht für diese nach den Bestimmungsstücken, von welchen ihre Ermittelung abhängt, deren in der Regel zwei sind. Wir wollen sie allgemein a und b nennen. Sind a und b gegebene Größen der Aufgabe, dann ist die analytische Auflösung zu Ende; ist dies nicht der Fall, so werden für a in gleicher Weise die Bestimmungsstücke c und d, ebenso für b gesucht u. s. w., bis man zu allen in der Aufgabe gegebenen Größen oder doch zu solchen gelangt, die als bekannt vorausgesetzt werden dürfen, z. B. Reductionszahlen u. dergl.

Beispiel. C. kauft 50 Malter Weizen, das Malter zu $3\frac{3}{4}$ Thlr. Er verkauft denselben wieder, das Malter zu $4\frac{1}{2}$ Thlr. Wie viel hat er gewonnen?

Synthetische Auflösung 1. Es kosten 50 Malter $50 \times 3\frac{3}{4}$ Thlr. $= 187\frac{1}{2}$ Thlr.; im Verkauf aber $50 \times 4\frac{1}{2}$ Thlr. $= 225$ Thlr. Mithin sind 225 Thlr. $- 187\frac{1}{2}$ Thlr. $= 37\frac{1}{2}$ Thlr. gewonnen.

Analytische Auflösung 1. Der Gewinn läßt sich finden aus dem Einkaufspreis (a) und aus dem Verkaufspreis (b) — nach dem allgemeinen Satze: Gewinn = Verkauf weniger Einkauf. Der Einkaufspreis ist zu berechnen aus der Anzahl der Malter (c = 50) und aus dem Preise eines Malters (d = $3\frac{3}{4}$ Thlr.); der Verkaufspreis ebenfalls aus der Anzahl der Malter (e = 50) und aus dem Verkaufspreise eines Malters (f = $4\frac{1}{2}$ Thlr.). Dies versinnlicht, gibt folgende Figur:

Fig. 1. (S. Beil.)

Ausrechnungsformel: $50 \times 4\frac{1}{2}$ Thlr. $- 50 \times 3\frac{3}{4}$ Thlr.

$$= e \times f - c \times d$$
$$= a - b.$$

a bedeutet den Verkaufspreis.
b " den Einkaufspreis.
c " die Anzahl der Malter.
d " den Einkaufspreis eines Malters.
e " die Anzahl der Malter.
f " den Verkaufspreis eines Malters.

Synthetische Auflösung 2. Kostet das Malter beim Verkauf $4\frac{1}{2}$ Thlr., beim Einkauf $3\frac{3}{4}$ Thlr., so ist der Gewinn an einem Malter $4\frac{1}{2}$ Thlr. — $3\frac{3}{4}$ Thlr. = $\frac{3}{4}$ Thlr.; an 50 Malter also 50 × $\frac{3}{4}$ Thlr. = $37\frac{1}{2}$ Thlr.

Analytische Auflösung 2. Der Gewinn überhaupt läßt sich berechnen aus dem Gewinn an einem Malter (a) und aus der Anzahl der Malter (b = 50). a. Der Gewinn an einem Malter ergibt sich aus dem Einkaufspreise (c = $3\frac{3}{4}$ Thlr.) und aus dem Verkaufspreise (d = $4\frac{1}{2}$ Thlr.) eines Malters. Also:

Fig. 2. (S. Beil.)

Ausrechnungsformel: ($4\frac{1}{2}$ Thlr. — $3\frac{3}{4}$ Thlr.) × 50.

a bedeutet den Gewinn an einem Malter.
b " die Anzahl der Malter.
c " den Einkaufspreis eines Malters.
d " " Verkaufspreis eines Malters.

Zunächst leuchtet ein, daß die analytische Auflösung abstracter, also schwerer ist, als die synthetische, weil sie sich in allgemeinen Sätzen bewegt, wenngleich dieselben durch die Aufgabe sogleich concret werden. Demnach wird sie nur bei gereifteren Schülern in dieser Strenge anzuwenden, bei weniger durchgebildeten aber die synthetische vorzuziehen sein. Fragen wir aber, ob die synthetische Lösung der analytischen ganz entbehren könne, so müssen wir entschieden mit Nein antworten. Die analytische Auflösung geht, wenn auch im Stillen, und nur dämmernd oder halbklar, in der Regel vorher. Dies wird uns um so deutlicher, wenn wir die Auflösung der angewandten Rechenaufgaben mit den geometrischen Aufgaben vergleichen. Die Auflösung

einer solchen, z. B. „Von einem gegebenen Punkte außerhalb eines Kreises eine Tangente an denselben zu ziehen", kann rein synthetisch, d. h. nach Kommando erfolgen; also: Verbinde den gegebenen Punkt mit dem Mittelpunkt des Kreises durch eine gerade Linie; schlage über dieselbe einen Halbkreis und verbinde den Durchschnittspunkt desselben mit der gegebenen Kreisperipherie mit dem bestimmten Punkte durch eine gerade Linie: so ist diese die gesuchte Tangente. Diese Auflösung schafft ein Können, aber nicht nothwendig die Einsicht; sie bildet nicht, oder bekommt nur noch etwas Bildendes durch den nachfolgenden Beweis. Die analytische Auflösung aber macht mit den Gründen des Verfahrens bekannt, erfindet. Sie würde bei der gegebenen Aufgabe kurz diese sein: „die Tangente steht auf dem Radius senkrecht (es wird vom Wesen der zu suchenden Größe ausgegangen), muß also mit diesem einen rechten Winkel einschließen. Einen rechten Winkel aber (wir haben es hier ja mit Kreisen zu thun) hat man, wenn man einen Winkel, auf einem Durchmesser stehend, construirt; dieser Durchmesser muß aber den Mittelpunkt und den gegebenen Punkt zu Endpunkten haben; folglich u. s. w., wie die synthetische Auflösung verfährt.

Wie sich nun synthetische und analytische Auflösung bei einer geometrischen Aufgabe unterscheiden und die erstere wohl mitgetheilt, ohne die letztere gesetzmäßig aber nicht gefunden werden kann: gerade so ist es mit der synthetischen und analytischen Auflösung der Rechenaufgaben. Die letztere muß unser Ausgangspunkt sein; nur sie bildet, nur sie macht selbstständig, während die synthetische oft reines Gedächtnißwerk wird.

Man hat — so scheint es mir — das Ungenügende der synthetischen Lösungen, deren alleiniger Gebrauch zu dem Regelwerk geführt hat, wohl gefühlt und deswegen etwas Analysis mit hineingebracht. Doch war dies nichts Geregeltes, sondern etwas Schwankendes, nichts in vollem Maße Disciplinirendes. Ich habe daher schon seit Jahren diese rein analytische Auflösung der angewandten Rechenaufgaben versucht. Manche Aufgabe hat

mir Schwierigkeit gemacht; keine ist mir bisher unbezwinglich gewesen. Im Gegentheil, ich bin dadurch auf Auflösungsweisen gekommen, welche ich sonst gewiß nicht entdeckt hätte.

Die synthetische Auflösung, soll sie nach gedachten und ausgesprochenen Gründen geschehen, wird noch breiter, als die analytische; doch ist auch diese, schriftlich dargestellt, in der Regel nicht kurz, und erschwert dadurch oft die Uebersicht und die Klarheit. Und dennoch ist man zu der schriftlichen Darstellung oft gezwungen, wenn man sich von dem Verständniß des Schülers gehörig überzeugen will. Deswegen habe ich auf Abkürzung und mögliche Versinnlichung derselben gedacht. Die obige Darstellung durch Striche und durch Bezeichnung der Arme halte ich dafür. Sie ist eine Versinnlichung des Gedankenstroms. Ich nenne sie Auflösungsfigur. An den Enden derselben müssen immer die in der Aufgabe gegebenen Zahlen stehen. Zwischen die Arme setze man die Operationszeichen nach der Forderung, welche der in Anwendung kommende allgemeine Satz dictirt. Dadurch wird die Versinnlichung noch anschaulicher. Eine Bezeichnung der Arme durch Buchstaben ist deshalb anzurathen, um diese kurz bezeichnen und nachher angeben lassen zu können, was jeder Arm bedeutet. Dies geschieht mündlich oder schriftlich in der oben ausgeführten Weise.

Die durch die Auflösung gefundene und als nothwendig erachtete Zusammenstellung der Zahlen der Aufgabe nenne ich Ausrechnungsformel (s. oben). Deren Aufstellung muß jeder, sowohl der mündlichen als der schriftlichen Ausrechnung, vorausgehen. So lange der Schüler zu ihrer Aufstellung nicht geschickt ist, so lange hat er die Aufgabe nicht recht verstanden. Daher gilt sie als Prüfstein des gewonnenen Grades der Erkenntniß. Für viele Aufgaben genügt es, nur die Ausrechnungsformel aufzustellen. Die Ausrechnung selbst kann man allen denen erlassen, welche im Ausrechnen die nöthige Fertigkeit erlangt haben; aber die Auflösung keinem. Dadurch, daß die

Ausrechnungsformel die Spitze oder den Ausgangspunkt für die Ausrechnung bildet und diese nur eine Ausführung jener ist, bringt man Ordnung in die Ausrechnung, die sonst bei vielen Schülern so schwer zu erreichen ist. Oft lasse ich die für die Arme der Auflösungsfigur gefundenen Zahlen an die Arme selbst schreiben, oder doch unten vermittelst der Buchstaben angeben. Auch darin liegt eine Abkürzung.

Noch zweier Vorzüge der Auflösungsfigur muß ich gedenken. Erstens findet man leicht, ob mehrfache Auflösungen einer Aufgabe möglich sind. Kann nämlich ein Arm der Figur, d. h. eine unbekannte Größe, auf doppelte Weise gefunden werden, so kann auch eine doppelte Lösung stattfinden. Je mehr ein solcher Arm von der Fragegröße entfernt ist, desto verschiedener pflegt die Lösung von der ursprünglichen zu sein. Zweitens sieht man die Folge, die Ordnung der Ausrechnung deutlich an der Auflösungsfigur. Die Ausrechnung beginnt an den Enden der Figur, d. h. bei den in der Aufgabe gegebenen Zahlen und verfolgt den Gedankenstrom progressiv, den die Aufsuchung der Auflösung durch regressives Denken vorzeichnete; letztere ist, wie schon ausgeführt, analytisch, erstere synthetisch; beide zusammen geben volles Bewußtsein.

In der Regel wird jeder Arm aus zwei andern gefunden; stößt man dabei auf einen dem Werthe nach unbekannten Arm, so zeigt dessen Verzweigung deutlich an, wo man die Ausrechnung für ihn zu beginnen hat.

Bei einfachen Aufgaben, bei welchen die Bedingungen der Fragegröße nahe liegen, tritt das regressive Denken, die analytische Auflösung, nicht deutlich hervor; dennoch wird anzurathen sein, dieselbe auszuführen, um den Schüler für die zusammengesetztesten Aufgaben, d. h. für solche, bei denen zwischen den Bedingungen und der Fragegröße viele Zwischenglieder sich finden, oder bei denen ein vielfacher Zusammenhang zwischen den Größen der Aufgabe statt hat, reif zu machen.

Zum Schluß noch einige Auflösungen in der bezeichneten Weise, bei denen ich von sehr einfachen ausgehen und mit einigen zusammengesetzten schließen will.

1. Wenn eine Elle 15 Sgr. kostet; wie viel kosten 16 Ellen?

Analytische Auflösung. Der Preis dieser Ellen läßt sich bestimmen aus der Anzahl der Ellen (a) und aus dem Preise für eine Elle (b), nach dem allgemeinen Satze: „So oft die Waare, so oft das Geld dafür." Beides ist gegeben.

Fig. 3. (S. Beil.)

Ausrechnungsformel: 16 × 15 Sgr.

2. 6 Ellen kosten 1 Thlr.; wie viel kosten 9 Ellen?

Analytische Auflösung. Der Preis der 9 Ellen läßt sich bestimmen aus der Anzahl der Ellen (a = 9 Ellen) und aus dem Preise für eine Elle (b). Der Preis einer Elle ist zu berechnen aus dem Preise (c = 1 Thlr.) einer bestimmten Anzahl Ellen (d = 6 Ellen). Beides ist gegeben.

Fig. 4. (S. Beil.)

Ausrechnungsformel: $\frac{\text{1 Thlr.}}{6} \times 9.$

a bedeutet die Anzahl der Ellen,
b „ den Preis für eine Elle,
c „ den Preis für eine Anzahl Ellen,
d „ diese Anzahl Ellen.

Zusatz. Die Lösung, bei welcher auf die absolute Einheit zurückgegangen wird, ist bei dieser Darstellung immer vorzuziehen; oder man muß an einen Arm zwei Zahlen setzen, wie folgt:

Fig. 5. (S. Beil.)

Ausrechnungsformel: $\frac{\text{9 Ellen}}{\text{6 Ellen}} \times \text{1 Thlr.}$

Anmerkung. In welchem Sinne das Divisionszeichen (:) in den Figuren zu verstehen sei, ob = in oder durch, erhellet jedes Mal aus der Natur der Aufgabe.

3. Herr M. empfing ein Stück Leinewand von 100 Ellen für 25 Thlr. Er gibt 20 Ellen davon an einen Freund; wie viel muß er bezahlen?

Auflösung. Wie viel Hr. M. zu bezahlen hat, läßt sich berechnen aus der Anzahl der Ellen, welche er behält (a) und aus dem Preise einer Elle (b). a ist zu finden aus der Anzahl der Ellen des ganzen Stücks (c = 100 Ellen) und aus der Anzahl, welche er abgibt (d = 20 Ellen). b läßt sich berechnen aus dem Preise (e = 25 Thlr.) einer bestimmten Anzahl Ellen (f = 100 Ellen). Beides ist gegeben.

Fig. 6. (S. Beil.)

Ausrechnungsformel: $(100 - 20) \times \frac{25 \text{ Thlr.}}{100}$

a	bedeutet	die Anzahl der Ellen des Herrn M.,
b	„	den Preis einer Elle,
c	„	die Anzahl der Ellen des ganzen Stücks,
d	„	„ „ „ „ „, welche Hr. M. abgibt,
e	„	„ „ „ „ „ des ganzen Stücks,
f	„	den Preis für diese Anzahl.

4. E. schickt an einen Strumpfwirker 8 Pfund Wolle, von welcher er ihm Strümpfe weben, für den Webelohn aber Wolle zurückbehalten soll. Wie viel Paar Strümpfe erhält er zurück, wenn das Paar 9½ Sgr. zu weben kostet, das Pfund Wolle 2 Thlr. gilt und ein Paar Strümpfe 12 Loth wiegt?

Auflösung 1. Wie viel Paar Strümpfe er zurückerhält, läßt sich bestimmen aus dem Preise der ganzen Wolle (a) und aus dem Preise eines Paars (b), nach dem Gedanken: so oft b in a enthalten ist, so oft mal ein Paar Strümpfe. a ist zu berechnen aus der Anzahl der Pfunde Wolle (c) und aus dem Preise für ein Pfund (d), nach dem Gedanken: so oft ein Pfund, so oft der Preis dafür. Beides (c und d) ist gegeben.

Der Preis eines Paars ist zu berechnen aus dem Preise der dazu nöthigen Wolle (e) und aus dem Webelohn (f), nach

dem Gedanken: Ein Paar kostet so viel, als die dazu nöthige Wolle und als das Webelohn dafür zusammengenommen. f ist gegeben; e aber läßt sich bestimmen aus der Anzahl der Loth (g), die ein Paar wiegt, und aus dem Preise eines Loths (h), nach dem Schlusse: so oft ein Loth, so oft der Preis dafür. g ist gegeben und h läßt sich berechnen aus dem Preise (i) für eine bestimmte Anzahl Loth (k) nach dem Schlusse: den so vielsten Theil ein Loth macht von dieser Anzahl der Loth, den so vielsten Theil kostet es auch von dem Preise dieser Anzahl. Beide Größen sind gegeben; die synthetische Auflösung und die Ausrechnung sind also möglich. Jene hierher zu setzen, ist überflüssig; man braucht den Gang der Analysis nur gerade umzukehren, das Letzte zum Ersten zu machen; auch ist die Ausrechnungsformel ein Product der synthetischen Lösung und zeigt deren Fortschritt auf die anschaulichste Weise. Die Auflösungsfigur stellt ebenfalls die synthetische Auflösung dar.

Fig. 7. (S. Beil.)

Ausrechnungsformel: $\dfrac{8 \times 2 \text{ Thlr.}}{\dfrac{2 \text{ Thlr.}}{32} \times 12 + 9\frac{1}{2} \text{ Sgr.}} \times 1 \text{ Paar.}$

a bedeutet den Preis der ganzen Wolle,
b „ „ „ für ein Paar Strümpfe,
c „ die Anzahl Pfund der ganzen Wolle,
d „ den Preis eines Pfundes,
e „ „ „ der Wolle zu einem Paar,
f „ das Webelohn,
g „ die Anzahl der Loth Wolle zu einem Paar,
h „ den Preis eines Loths,
i „ „ „ für eine Anzahl Loth,
k „ diese Anzahl Loth.

oder $h = \dfrac{i}{k} = \dfrac{2 \text{ Thlr.}}{32} = 1\frac{7}{8}$ Sgr.

$e = g \times h = 12 \times 1\frac{7}{8}$ Sgr. $= 22\frac{1}{2}$ Sgr.

$b = f + e = 9\frac{1}{2}$ Sgr. $+ 22\frac{1}{2}$ Sgr. $= 1$ Thlr. 2 Sgr.

$a = c \times d = 8 \times 2$ Thlr. $= 16$ Thlr.

Die Fragegröße $= \dfrac{a}{b} = \dfrac{16 \text{ Thlr.}}{1 \text{ Thlr. } 2 \text{ Sgr.}} = 15 \times 1$ Paar.

Auflösung 2. Die Zahl der Paare der Strümpfe ergibt sich auch aus der ganzen Wolle (a) und aus der zu einem Paare nöthigen Wolle (b), nach dem Schlusse: so oft b in a enthalten ist, so oft ein Paar Strümpfe u. s. w. Dieß fortgesetzt, so entsteht folgende Auflösungsfigur:

Fig. 8. (S. Beil.)

Ausrechnungsformel:

$$\frac{8 \text{ Pfund.}}{12 \text{ Loth} + \frac{\frac{9^1/_2 \text{ Sgr.}}{2 \text{ Thlr.}}}{32} \times 1 \text{ Loth.}} \times 1 \text{ Paar.}$$

a ist die ganze Wolle,
b „ die zu einem Paare nothige Wolle,
c „ „ Wolle, die zu einem Paar genommen wird,
d „ „ „ für das Webelohn für ein Paar,
e „ das Webelohn,
f „ der Preis eines Lothes Wolle,
g „ die Anzahl der Lothe eines Pfundes,
h „ der Preis eines Pfundes.

5. (Die Aufgabe in Diesterweg's und Heuser's Rechenbuch I., vermischte Aufg. S. 143 der 11. Aufl.)

Ein Gebäude ist 60 Fuß lang, 48 Fuß breit und bis unter das Dach 25 Fuß hoch. Das Dach bildet zwei Rechtecke von 63 Fuß Länge und 26$^6/_7$ Fuß Breite; die Höhe von der Erde bis zum Giebel beträgt 34 Fuß. An dem Gebäude sind 12 Fenster, jedes 7$^1/_3$ Fuß hoch und 3 Fuß breit; ferner 2 Thüren, jede 9$^9/_{10}$ Fuß hoch und 6$^2/_3$ Fuß breit. Das Dach und die Wände des Hauses sollen mit Bord (Brettern) und Leien (Tafelschieferplatten) bekleidet werden. Die Bretter sind 12 Fuß lang und 1$^1/_2$ Fuß breit, 100 Quadatfuß zu 3$^1/_4$ Thlr. Der Fuhrmann holt die Bretter in 6 Fahrten und nimmt für jede Fahrt 2$^1/_2$ Thlr. Bei der Bekleidung der Hauswände kommen auf 8 Bretter 1 Ries Leien, beim Dache aber auf 5 Bretter 1 Ries. Ein Ries Leien kostet 1$^1/_2$ Thlr.; an Fracht

für die Leien überhaupt wird $13\frac{1}{2}$ Thlr. bezahlt. Wie viel kosten demnach sämmtliche Bord und Leien?

Vollständige Auflösung. Wie viel sämmtliche Bord und Leien kosten, ergibt sich aus dem Preise der Bord (a) allein und aus dem Preise der Leien (b) allein. a besteht aus dem Preise der Bord an sich (c) und aus der Fracht (d). d läßt sich berechnen aus der Anzahl der Fahrten (b = e) und aus dem Preise einer Fahrt ($2\frac{1}{2}$ Thlr. = f). c ergibt sich aus der Menge der Quadratfuß (g) und aus dem Preise eines Quadratfußes (h); h aus dem Preise ($3\frac{1}{4}$ Thr. = i) für eine bestimmte Anzahl Quadratfuß (100 Q. = k).

g besteht aus den Quadratfußen für's Dach (l) und aus denen für die Hauswände (m). l ergibt sich aus der Anzahl der Dächer (2 = n) und aus der Größe eines Daches (o), und die letztere wieder aus der Länge (63 Fuß = p) und der Breite ($26\frac{6}{7}$ Fuß = q) desselben.

m ergibt sich aus der Größe der Wände (r) und aus dem, was davon abgeht (s). s besteht aus den Fenstern (t) und aus den Thüren (u). t ergibt sich aus der Anzahl der Fenster (12 = v) und aus der Größe eines Fensters (w); w aus der Höhe ($7\frac{1}{3}$ Fuß = x) und aus der Breite (3 Fuß = y).

u ergibt sich aus der Anzahl der Thüren (2 = z) und aus der Größe einer Thür (a'); a' aus der Höhe ($9\frac{9}{10}$ Fuß = b') und aus der Breite ($6\frac{2}{3}$ Fuß = c') jeder Thür.

r besteht aus der Größe der Längenwände (d') und aus der der Querwände (e'). d' ergibt sich aus der Anzahl der Längenwände (f' = 2) und aus der Größe einer Längenwand (g') und g' aus der Länge (60 Fuß = h') und aus der Höhe (25 Fuß = i').

e' ergibt sich aus der Größe der Wände allein (k') und aus der der Giebel (l'); k' aus der Anzahl der Querwände (2 = m') und aus der Größe einer Wand (n'); n' aus der Länge (48 Fuß = o') und aus der Höhe (25 Fuß = p'); l' aus der Anzahl der Giebel (q' = 2) und aus der Größe eines Gie-

bels (r'); r' aus der halben Grundlinie (s' = $^{48}/_{2}$ Fuß) und aus der Höhe (t'); t' aus der Höhe des Hauses (u' = 34 Fuß) und aus der bis zum Dach (v' = 25 Fuß).

Wie viel die Leien kosten (b), ergibt sich aus dem Preise der Leien an sich (w') und aus der Fracht (x' = 13½ Thlr.). w' aus der Anzahl der Ries (y') und aus dem Preise eines Ries (z' = 1½ Thlr.).

y' ergibt sich aus der Anzahl für die Dächer (a'') und aus der für die Wände (b''); a'' aus der Anzahl der Bretter für die Dächer überhaupt (c'') und wie viel Bretter für 1 Ries nöthig sind (5 = d''); c'' aus der Größe der Dächer (e'' = l) und aus der Größe eines Brettes (f''); f'' aus der Länge (g'' = 12 Fuß) und aus der Breite (h'' = 1½ Fuß) eines Brettes.

b'' ergibt sich aus der Anzahl der Bretter für die Wände überhaupt (i'') und wie viel Bretter für ein Ries nöthig sind (8 = k''). i'' aus der Größe der Wände (l'' = r) und aus der Größe eines Brettes (m'' = f'').

Da nun alle zur Auffindung der genannten Größen erforderlichen Zahlen in der Aufgabe gegeben sind, so hat die Lösung selbst weiter keine Schwierigkeit. Sie wird versinnlicht durch Fig. 9. und folgende

Ausrechnungsformel: $\Big[(34' - 25') \cdot {}^{48}/_{2}{}' \cdot 2 \times 25' \cdot 48' \cdot 2 + 60' \cdot 25' \cdot 2 - (2 \cdot 9^{9}/_{10}{}' \cdot 6^{2}/_{3}{}' + 12 \cdot 7^{1}/_{3}{}' \cdot 3') + 2 \cdot 63' \cdot 26^{6}/_{7}{}'\Big] \cdot \frac{3^{1}/_{4}}{100}$ Thlr. + 6 . 2½ Thlr.

$+ \left(\frac{\frac{3384\,\square'}{12' \cdot 1^{1}/_{2}{}'} \cdot 1 \text{ Brett.}}{5 \text{ Brett.}} \times 1 \text{ Ries} + \frac{\frac{5436\,\square'}{18\,\square'} \cdot 1 \text{ Brett.}}{8 \text{ Brett.}} \times 1 \text{ Ries.} \right) \cdot 1^{1}/_{2}$ Thlr. + 13 Thlr.

Angabe der Bedeutung der Arme der Fig. 9.

a = Preis aller Bord,

b = „ „ Leien,

c = Preis der Bord an sich,
d = Fracht,
e = Anzahl der Fahrten,
f = Preis einer Fahrt,
g = Menge der Quadratfuße,
h = Preis eines Quadratfußes,
i = „ einer Anzahl Quadratfuß,
k = „ dieser Anzahl,
l = Quadratfuß für die Dächer,
m = „ „ „ Wände,
n = Anzahl der Dächer,
o = Quadratfuß eines Daches,
p = Länge eines Daches,
q = Breite „ „
r = Quadratfuß aller Wände,
s = „ , welche davon abgehen,
t = „ der Fenster,
u = „ „ Thüren,
v = Anzahl der Fenster,
w = Quadratfuß eines Fensters,
x = Höhe eines Fensters,
y = Breite „ „
z = Anzahl der Thüren,
a' = Quadratfuß einer Thür,
b' = Hohe „ „
c' = Breite „ „
d' = Quadratfuß der Längenwände,
e' = „ „ Querwände,
f' = Anzahl der Längenwände,
g' = Quadratfuß einer Längenwand,
h' = Länge „ „
i' = Höhe „ „
k' = Quadratfuß der Querwände für sich,
l' = „ „ Giebel,

m' = Anzahl der Querwände,
n' = Quadratfuß einer Querwand,
o' = Länge " "
p' = Höhe " "
q' = Anzahl der Giebel,
r' = Quadratfuß eines Giebels,
s' = halbe Grundlinie eines Giebels,
t' = Höhe eines Giebels,
u' = " des Hauses,
v' = " bis zum Giebel (zum Dach),
w' = Preis der Laien an sich,
x' = Frachtgeld,
y' = Anzahl der Ries Leien,
z' = Preis eines Ries,
a'' = Anzahl der Ries für die Dächer,
b'' = " " " " " Wände,
c'' = " " Bretter für die Dächer,
d'' = " " " , welche ein Ries Leien erfordern,
e'' = " der Quadratfuß der Dächer (l schon vorher gefunden),
f'' = Quadratfuß eines Brettes,
g'' = Länge " "
h'' = Breite " "
i'' = Anzahl der Bretter für die Wände,
k'' = " " " , welche ein Ries Leien erfordern,
l'' = Quadratfuß der Wände (r schon vorher gefunden),
m'' = " eines Brettes (f'' schon vorher gefunden).

So schwierig die Lösung selbst zu sein scheint, so ist dieß doch nur ein Schein. Die Leser wollen daher nicht erschrecken! Die Schüler der ersten Klasse der hiesigen Seminarschule, 12-14jährige Knaben, haben sie noch jedes Mal gefunden. Dieses Ziel wird erreicht durch allmähliges Fortschreiten vom Einfachen zum Zusammengesetzteren, durch strenge Erklärungsweise, mündlich in dem Unterricht, anschaulich an der Tafel, und Uebungen

zu Hause, durch Anreihung der synthetischen Auflösung an die analytisch-heuristische Entwicklung, endlich durch Beifügung der Ausrechnungsformel und deren (progressive und regressive) Zergliederung.

Man scheue die Mühe nicht, sich in die Sache hineinzudenken und durch Uebungen, mit der Feder in der Hand, hineinzuarbeiten! Man wird den Gewinn davon alsbald verspüren! Es ist ein formaler und praktischer zugleich.

Gabriel.

Zusatz.

(Analytisch und synthetisch.)

Der vorliegende lehrreiche Aufsatz bietet erwünschte Gelegenheit, meine Ansicht über die Begriffe analytisch und synthetisch vorzulegen.

Zunächst wollen wir unsre Aufmerksamkeit auf Vorstellungen oder Begriffe, Urtheile oder Gedanken u. s. w. richten, die von einander abhängig sind, durch einander erkannt werden, sich aus einander entwickeln. Ihre Gliederung, Aneinanderreihung, Ableitung, Auffindung, oder, wie man sagen will, kann nur in zwiefacher Weise geschehen, entweder fängt man mit den Gründen, Prämissen, Bedingungen, dem Vorliegenden, Bekannten, Gegebenen an und schreitet zu dem dadurch Begründeten, den Folgen, dem Bedingten, dem Unbekannten, dem Gesuchten fort, oder man macht es umgekehrt. Jenes geschieht, nach dem gewöhnlichen Ausdruck, auf dem progressiven oder fortschreitenden, dieses auf dem regressiven oder zurückschreitenden Wege — auch progressive und regressive Methode genannt. Was es heißen will, vom Unbekannten und Gesuchten zum Bekannten übergehen, und daß damit nicht gedacht wird, dieses aus jenem entwickeln zu wollen — was baarer Unsinn wäre, da das Unbekannte nur aus dem Bekannten gefunden werden kann — wird aus dem Folgenden erhellen.

Gesetzt, es seien mehrere Vorstellungen (Begriffe, Gedanken, Urtheile, Sätze, das ist hier Alles dasselbe) a, b, c bekannt; ich vergleiche sie mit einander, entwickle ihren Inhalt, betrachte, was aus ihnen folgt, was zugleich, wenn auch nicht immer mitgedacht, aber doch mit ihnen gesetzt ist, und finde die neue Vorstellung d, oder mehrere, d, e, f u. s. w., und aus diesen wieder andere u. s. w., die ich an die vorhergehenden anreihe, aus ihnen entwickle, aus ihnen folgere, von ihnen ableite durch Schlüsse: so verfahre ich progressiv. Anders kann es, wie unmittelbar klar ist, gar nicht geschehen. Aus den Gründen werden die Folgen abgeleitet. Damit wird nun nicht gesagt, daß die Gründe auch immer zuerst erkannt werden; sehr häufig findet das Gegentheil statt, man erkennt zuerst eine abgeleitete Wahrheit und sucht zu derselben die Gründe. Man steigt dann von den Folgen zu den Gründen auf, umgekehrt von den Gründen zu den Folgen hinab. Das eine ist das Umgekehrte des Andern. Da man in einem wissenschaftlichen Gange das Bedingende dem Bedingten, das Allgemeine dem Besonderen vorausschickt und die Sätze so aneinander reiht, wie sie aus einander folgen, so hat man diesen Gang den progressiven genannt; regressiv ist das Gegentheil nur in Bezug auf den progressiven Gang. (An die Art der psychologischen Enwickelung des Kindes muß man dabei nicht denken.)

Gesetzt nun, ich weiß nicht, in welcher Weise die Wahrheit z aus den Wahrheiten a, b, c u. s. w. folgt, so kann ein doppeltes Verfahren eintreten: entweder versuche ich, aus a, b, c die Mittelglieder d, e, f u. s. w. zu entwickeln, bis z folgt; oder ich überlege, was durch z vorausgesetzt wird, woraus z folgen würde, y, x, w, v u. s. w., bis ich bei c, b, a anlange. In jenem Falle ist mein Verfahren progressiv, in diesem regressiv gewesen. Diese Benennungen beziehen sich auf das Aeußere.

Richten wir nun unsere Aufmerksamkeit auf das Innere, auf das, was bei diesen Processen mit den Vorstellungen ge-

schieht, so finden wir: progressiv beziehen wir nicht nur die Vorstellungen auf einander, sondern wir setzen sie zusammen (man muß dabei nur nicht an arithmetische Combination, Aufsummirung denken), wir bilden Vorstellungen, die als zusammengesetztere angesehen werden können; regressiv dagegen suchen wir die Elemente, welche die Folgerung bedingen, wir lösen auf. Darum heißt jene Methode auch die zusammensetzende oder synthetische, diese die auflösende oder analytische.

Aeußerlich: progressiv und regressiv *); innerlich: synthetisch und analytisch.

Durch das synthetische Verfahren werden die einfacheren Wahrheiten, die Bedingungen an die Spitze gestellt, die dadurch bedingten, die zusammengesetzteren folgen; es entsteht der wissenschaftliche Zusammenhang, die geregelte Anordnung, das System, z. B. das Euklidische. Zwar läßt sich auch denken, daß man mit dem Letzten eines Systems anfangen und die ganze Reihe der Sätze rückwärts verfolgen und mit dem Ersten endigen könne; aber dazu würde eine Energie des Denkvermögens gehören, wie es wohl nie einem Sterblichen eigen gewesen. Analytisch verfahren wir daher nur in einzelnen Fällen, um das synthetische Verfahren zu finden. Der analytische Gang ist der planmäßig oder methodisch erfindende, der heuristische. Hat man erkannt, wie ein Gesuchtes mit dem Gegebenen zusammenhängt, das Bedingte aus den Bedingungen abgeleitet werden kann: so verfährt man synthetisch. Die Analysis dient folglich dazu, um die Synthesis zu finden. Jene geht dieser nicht immer voraus; in vielen Fällen erkennt man sogleich die Abhängigkeit des Gesuchten von dem Gegebenen und die Art des Verfahrens, wo-

*) Obgleich mir nicht unbekannt, daß das progressive Verfahren nicht immer synthetischer, d. h. zusammensetzender Art ist, und umgekehrt: so halte ich es doch hier, wo es auf eine kurze Erläuterung abgesehen ist, für besser, beide als miteinander verbunden zu betrachten, wie es in den meisten Fällen auch wirklich der Fall ist.

durch jenes aus diesem entwickelt wird, wie in den gewöhnlichen Rechenaufgaben, in welchem Falle das analytische Verfahren als gesucht und künstlich erscheinen würde. Der Schüler verfährt dabei, wenn auch nicht immer mit dem hellesten Bewußtsein, sondern oft instinctiv, richtig. Wenn aber die Art der Abhängigkeit und der Entwickelung des Gesuchten aus dem Gegebenen nicht unmittelbar klar ist, oder das Verfahren zum hellesten Bewußtsein erhoben werden soll: so muß man analytisch verfahren. Kenner der Geometrie wissen, daß das synthetische Vormachen, das Mittheilen oder Geben nichts taugt, indem der Schüler dadurch, wenigstens in vielen Fällen, mit verbundenen Augen zum Ziele geführt wird.

Das analytische Verfahren klärt über Alles auf; je zusammengesetzter eine Aufgabe ist, desto nothwendiger ist es; aber es setzt dann auch eine geübte Kraft voraus. Darum gehört es im Allgemeinen nicht für den Standpunkt der Anfänger; es ist für Geübtere. Es ermittelt den kürzesten Weg und bewahrt vor allem Herumtappen und Probiren.

Um dieses deutlich einzusehen, denke man sich z. B. eine der oben von Gabriel behandelten zusammengesetzten Aufgaben. In denselben sind so viele Mittelglieder zu finden, daß man nicht unmittelbar weiß, wie die gegebenen Größen verknüpft werden müssen, um die gesuchte Größe zu finden. Soll man z. B. zwei der gegebenen Zahlen addiren, subtrahiren, multipliciren, dividiren; soll man potenziren, radiciren, logarithmisiren: wer weiß es nicht? Thut man alles dieses zugleich, so thut man von den 7 Operationen gewiß Sechsfaches umsonst, indem nur eine derselben erforderlich ist; aber welche? Dies ist nur zu erkennen aus der Beziehung aller auf das Gesuchte. Darum fängt man mit diesem an, fragend: was muß gegeben sein, um es zu finden? Wer diese Frage noch nicht beantworten könnte, für den wäre die betreffende Aufgabe noch zu schwer. Gesetzt aber, er weiß dieses und antwortet sich selbst richtig: Um z zu finden, müssen y und x gegeben sein. Sind diese gegeben, so

ist der analytische Gang kurz gewesen und er weiß nun, wie er synthetisch zu verfahren hat. Sind x und y nicht gegeben, so frägt er weiter: Was muß gegeben sein, wenn x, wenn y gefunden werden soll? Antwort: u, v, w. Und was, wenn diese bestimmt werden sollen? Antwort: für u — r und s; für v — o und p; für w — l, m und n; u. s. w. bis er zu den wirklich gegebenen Stücken gelangt. Sollte eines der nöthigen fehlen, so kann die Aufgabe nicht gelöset werden, oder sie ist in dieser Rücksicht unbestimmt. Alles dieses wird durch einen Blick auf die Auflösungen Gabriel's und die Figuren auf das Deutlichste erkannt.

Das analytische Verfahren gleicht der Erforschung eines Stromes von der Mündung aufwärts zu den Nebenflüssen in die Neben- und Seitenthäler bis zu den Bächen und deren Quellen hinauf; gleicht der Untersuchung eines Domes von der Spitze des Thurmes bis zum untersten Grunde; das synthetische Verfahren beginnt mit den Quellen, läßt aus ihnen die Bäche entspringen, vereinigt sie zu Flüssen, diese zu Strömen, es legt zuerst das Fundament, setzt den untersten Stock darauf u. s. w. bis zur Spitze.

Weil beim synthetischen Verfahren, neben dem Proceß des Zusammensetzens der Vorstellungen, Begriffe und Urtheile, der Fortschritt vom Gegebenen zum Gesuchten geschieht; so hat man auch oft, wo dieses Letztere allein vorkam, von synthetischem Verfahren gesprochen. So hat auch der „Wegweiser" (Theil II, S. 200) einmal das Wort genommen, wenn er sagt, daß die Kopfalgebra die Aufgaben synthetisch löse. (Wir kommen darauf zurück.) Besser aber ist es, das Wort synthetisch auf das zusammensetzende, analytisch auf das auflösende Verfahren zu beschränken. Wo aber das Eine oder das Andere vorkommt, gleich viel in welchen Gebieten, in rationellen oder empirischen, da ist ihr Gebrauch an der rechten Stelle; sie auf das mathematische Terrain allein beschränken zu wollen, wäre

nicht nur gegen allen Sprachgebrauch, sondern auch gegen ihren eigentlichen Inhalt. Aus diesem Grunde rechnen die Methodiker

1) in der Sprache den Fortschritt vom Satze zum Wort und zum Laut;
2) in der Schreibkunst die Zerlegung der Buchstaben in Grund- und Haarstriche;
3) im Leseunterricht die Zergliederung eines Lesestücks in einzelne Gedanken;
4) in der Geschichte den Kapp'schen Vorschlag von der Gegenwart in die verflossenen Jahrhunderte hinauf;
5) in der Geographie den Uebergang vom Globus zu den Theilen der Erdoberfläche;
6) in der Chemie die Zerlegung eines Körpers in seine näheren und entfernteren Bestandtheile;
7) in der Technologie die Zurückführung eines Kunstproducts, z. B. des Alauns auf das Alaunerz;
8) in der Logik nicht nur die Zerlegung des Inhals eines Begriffs, sondern auch die Bestimmung des Umfanges desselben,

u. s. w. zur analytischen Methode, und sie sprechen von analytischen Urtheilen, analytischen Katechesen, analytischen Processen u. s. w. und von ihren Gegentheilen, von der entgegengesetzten, synthetischen Methode. Alles aus guten Gründen. Es erhellet zugleich daraus, ob es richtig sei, was neulich behauptet worden, daß man die Wörter analytisch und synthetisch „anders in der Logik, anders in der Methodik gebrauche", daß „Analysis diejenige Auflösung sei, durch die eine Frage oder sonst eine Schwierigkeit gelöset", daß „in der Arithmetik der Vortrag analytisch sei, wenn die ganze Gedankenreihe, aus der eine Regel herfließt, gehörig entwickelt werde", daß „beim algebraischen Kopfrechnen eine Synthesis nur in dem Falle statt finde, wenn man aus einem besonderen Falle ein allgemeines Verfahren herleite, dieses Verfahren als eine Regel in bestimmten Worten ausspreche und die Regel dann kurz und bündig beweise", daß „Analysis

und Synthesis nicht auf Gegenstände anwendbar seien, welche überwiegend auf Erfahrung und Ueberlieferung beruhen". (???) Um nur der Begriffe und Urtheile zu gedenken, so kann erstlich ein Begriff entweder durch Zusammenfügung seiner Merkmale gebildet werden, oder er ist unmittelbar gegeben und er wird in seine Merkmale zerlegt. Im ersten Falle heißt er ein synthetischer, im zweiten ein analytischer Begriff. Sage ich von einem Begriffe ein Merkmal aus, das schon mit ihm gedacht wird, folglich durch Zergliederung seines Inhaltes gefunden worden ist, so heißt das Urtheil ein analytisches; füge ich ihm dagegen ein neues, durch Schluß aus ihm entwickeltes Merkmal bei, so heißt das Urtheil ein synthetisches, weil neue Vorstellungen mit einander verknüpft werden. In jenem Falle war also das Verfahren auflösend, in diesem ist es verbindend, und es rechtfertigt sich dadurch der Gebrauch der Ausdrücke.

Wollten wir endlich noch fragen, ob die Lösung algebraischer Aufgaben zur analytischen oder synthetischen Methode gehöre, so würden wir zu unterscheiden haben. Wird eine algebraische Aufgabe durch Gleichung gelöset, indem man mit x anfängt, dieses wie eine bekannte Größe behandelt, Operationen, die an ihm vorgenommen werden, bezeichnet, bis man eine Gleichung herausbringt, und von da aus durch ihre Auflösung endlich die Größe findet, welcher x gleich ist: so könnte man, wenn man das Moment: zusammensetzend, nur bis zur Bildung der Gleichung festhält, das Verfahren synthetisch nennen. Weil aber von da an die sogenannte Auflösung der Gleichung durch Zerlegung geschieht, was die Hauptsache bleibt, indem dadurch die unbekannte Größe gefunden wird, so rechnet man die Algebra zur Analysis.

Löset man die algebraische Aufgabe:

„Ich denke mir eine Zahl, multiplicire sie mit 5, dividire das Product durch 10, ziehe vom Quotienten 30 ab, theile den Rest durch 2 und erhalte den Quotienten 10, welche Zahl habe ich gedacht?"

So:

„10 ist die Hälfte eines Products, dieses also 2 × 10 = 20. 20 ist ein Rest, nachdem 30 von einer Zahl abgezogen worden; diese ist also 30 + 20 = 50. 50 ist mit 10 zu multipliciren, gibt 500; diese durch 5 zu dividiren, gibt 100, welches die gesuchte Zahl ist" —:

so könnte man zwar einseitig festhaltend das Moment: vom Bekannten zum Unbekannten, das Verfahren synthetisch nennen; aber leicht würde dadurch Verwirrung des Sprachgebrauchs entstehen. Man halte darum auch hier, wie überall, die Synthesis als Zusammensetzung oder Verknüpfung, die Analysis als Zerlegung oder Auflösung fest, und nenne die Lösungsweise algebraischer Aufgaben durch Verstandesschlüsse auch Analysis. Denn wie der, welcher Aufgaben, wie die vorstehende, gibt, zusammensetzend operirt, so verfährt der, welcher sie löset, auflösend, folglich analytisch.

Endlich werde noch zweierlei bemerkt:

Zu einer vollkommenen Kenntniß, folglich vollkommenen Methode und vollkommenem Unterricht gehört die Verbindung des synthetischen und analytischen Verfahrens. Hat man einen Gegenstand oder einen Theil desselben, gemäß seiner Natur und berücksichtigend den Standpunkt des Schülers, synthetisch behandelt, so stellt man die Wiederholung analytisch an und umgekehrt.

Zweitens: das analytische Verfahren in der Mathematik ist das eigentlich heuristische. (Genetisch-entwickelte Begriffe werden synthetisch gewonnen.) Das Wesen des Heuristischen besteht aber nicht, wie gleichfalls neulich behauptet worden, darin, daß es eine Lehrform, nämlich die Lehrform der Selbstbeschäftigung sei, und darum neben die Lehrformen dialogisch, katechetisch, erotematisch zu rangiren sei; das wäre etwas rein Aeußerliches. Das Heuristische besteht seinem eigentlichen Wesen nach in einer Gliederung des Lehrstoffes nach bestimmtem Gedankengange, der das Gesuchte auf das Gegebene zurückführt. Die Gabriel'sche Behandlung der Rechenaufgaben ist darum wahrhaft heuristisch.

A. D.

III.

Ueber den Unterricht im Rechnen.

Die Erwägung abweichender Ansichten ist in der Regel nicht ohne Interesse, bleibt selten ohne Frucht. Dies mag auch von dem Urtheile gelten, welches Hegel in seiner Logik (Th. I, S. 251) über den Werh des Rechnens aufstellt. Es könnte wohl den Glauben der Pädagogen, welche im Rechnen eine vorzügliche Geistesgymnastik, oder, nach Dinter's Ausdruck, einen Schleifstein des Verstandes sehen, mächtig erschüttern. Denn sein Name kann als Auctorität gelten; seine Urtheile sind mehr als bloße Ansichten.

Hegel sagt am a. O.: „Was es mit dem Gebrauche der Zahl und des Rechnens auf sich habe, in so fern es eine pädagogische Hauptgrundlage machen soll, geht aus dem Bisherigen hervor. Die Zahl ist ein unsinnlicher Gegenstand, die Beschäftigung mit ihr und ihren Verbindungen ein unsinnliches Geschäft; der Geist wird somit dadurch zur Reflexion in sich und einer innerlichen abstrakten Arbeit angehalten, was eine große, jedoch einseitige Wichtigkeit hat. Denn auf der andern Seite, da der Zahl nur der äußerliche, gedankenlose Unterschied zu Grunde liegt, wird jenes Geschäft ein gedankenloses, mechanisches. Die Kraftanstrengung besteht vornehmlich darin, Begriffsloses festzuhalten und begrifflos es zu verbinden. Der Inhalt ist das leere Eins. Der gediegene Geist des sittlichen und geistigen Lebens und der individuellen Gestaltung desselben, mit welchem, als der edelsten Nahrung, die Erziehung den jugendlichen Geist großziehen soll, sollte von der inhalts-

losen Eins verdrängt werden: Die Wirkung, wenn jene Uebungen zur Hauptsache und Hauptbeschäftigung gemacht werden, kann keine andere sein, als den Geist nach Form und Inhalt auszuhöhlen und abzustumpfen. Weil das Rechnen ein so äußerliches, mechanisches Geschäft ist, haben sich Maschinen verfertigen lassen, welche die arithmetischen Operationen auf's vollkommenste vollführen. Wenn man über die Natur des Rechnens nur diesen Umstand allein kennte, so läge darin die Entscheidung, was es mit dem Einfalle für eine Bewandtniß hatte, das Rechnen zum Hauptbildungsmittel des Geistes zu machen und ihn auf die Folter, sich zur Maschine zu vervollkommnen, zu legen."

Jener Weise des Alterthums, der auf die Frage, womit sich Gott beschäftige, die Antwort gab: „Er rechnet", mußte wohl das Rechnen für ein sinniges und tiefes Geschäft halten. Und in der That! Sind nicht alle Ordnungen des Weltbaues hohe Rechnungen der göttlichen Weisheit? Wir können stolz sein auf die Kraft des menschlichen Geistes, der in diese Rechnungen hineinschauen und dieselben dadurch mit Prophetengabe auf Jahrtausende vor- und rückwärts überschlagen lernte. Welche Stufen in dieser Kunst, von der Arithmetik jener Wilden, die nur bis drei zählten und das jenseit dieser Grenze Liegende mit dem Ausdrucke „groß" und „groß groß" abfertigten, bis etwa beispielsweise zu der eines Laplace, welcher durch seine Rechnungen die Schwankungen der Erdachse in ihre Perioden einschließen lehrt! — Die tiefsten Geister haben durch einen Fleiß von Jahrtausenden die Zahl allmählig zu dieser Herrschaft erhoben, in welcher sie fast alle Theile der Naturwissenschaften umfaßt.

Und der Inhalt, der ganze Inhalt des Rechnens ist nichts mehr, als das leere Eins, begrifflos combinirt? Dagegen erhebt sich die Ge-

schichte der Rechenkunst, indem sie die geistigen Kämpfe aufzählt, durch welche die Zahl, dem sinnenden Geiste dienstbar, zum Zauberschlüssel der Natur wurde. Die Entdeckung und Begründung des binomischen Gesetzes hat gewiß mit demselben Entzücken gelohnt, als die des pythagoräischen Lehrsatzes.

Sollte bei dem Aufbau dieser hohen Kunst sich das Denken, nach Hegel's Ausdruck, nur in einer Thätigkeit, die zugleich die äußerste Entäußerung seiner selbst ist, befunden haben, in der gewaltsamen Thätigkeit, sich in der Gedankenlosigkeit zu bewegen, um das, keiner Nothwendigkeit Fähige, zu verknüpfen? — Wer möchte auch nur seine geringen Studien diesem Urtheile unterwerfen!

Das Element des Rechnens, die Einheit, ist von der höchsten Einfachheit; es ist ein Grundstoff, dessen Inhalt die logische Analyse nicht weiter scheiden kann. Aber gerade diese Einfachheit macht sie fähig, den Umfang so geschmeidig zu verändern und als ein Träger des Gedankens in die mannigfachsten Relationen einzugehen. Soll uns das Geigenspiel verleidet werden, weil die Saiten nur zusammengedrehete Schafdärme sind? Wollen wir in dem hohen gothischen Dome den sinnigen, tiefen Geist übersehen, indem wir den rohen Baustoff, Holz und Steine, aufsuchen?

Auch die Grund-Combinationen des Rechnens sind von der höchsten Einfachheit. Es muß zugegeben werden, daß die sogenannten vier Species sich alle auf ein Zu- und Abzählen, auf das Numeriren, zurückführen lassen; vielleicht können auch das Potenziren, Extrahiren und Exponenziren auf diese gemeinsame Wurzel bezogen werden. Aber diese Analyse möchte sich wie die chemische verhalten. Diese sagt, daß der Diamant Kohlenstoff, unser Brot, außer Kleber und Stärke, auch noch Sauerstoff, Phosphor, Kalkerde &c. sei. Und doch sind diese nachgewiese-

nen Stoffe an sich nicht das verkörperte Licht des Diamanten, nicht das gesegnete tägliche Brot. Die Einfachheit des Rechnens ist nur scheinbar; das Ganze wird durch die unerschöpfliche Menge der Combinationen und durch die mannigfache Auffassungsweise unendlich reich an Gedanken und Gesetzen. Wie mannigfaltig ist die Lösung einer einzigen Aufgabe, z. B. eines einfachen Divisions-Exempels, nicht nur durch die Verschiedenheit der Beziehungen zwischen Divisor und Dividend, sondern auch durch die eigenthümliche Auffassungsweise, die der Lösung zu Grunde gelegt werden kann. Es sollte nicht schwer werden, ein Viertelhundert solcher Lösungen aufzustellen.*) Eine begrifflose Verknüpfung findet dabei nimmermehr Statt. Alles folgt hier, wie in jedem andern Gebiete der Mathematik, nach Grundsätzen, denen Allgemeinheit, Klarheit und Bestimmtheit inne wohnt, wie keinem andern Theile der menschlichen Erkenntniß.

Wenn die beharrliche Uebung eine Masse von Vorstellungen, Begriffen, Urtheilen und Schlüssen gleichsam zum krystallinischen Niederschlage auf dem Grunde der Seele gebildet hat, der zum Grundbau für das Nachfolgende geworden ist; wenn der Geist blitzähnlich alle Zwischenglieder der Gedankenkette durchläuft: wer will dann von einem todten Mechanismus sprechen?

Unsere Schulen haben das Rechnen allerdings zu einem wesentlichen Bildungsmittel gemacht. Dies Unterrichtsfach ist vorzüglich angebaut worden. Die methodische Behandlung hat den Stoff so vereinfacht und vergeistigt, daß der überraschende Erfolg eine mögliche Ueberschätzung wohl erklärlich macht. Ein guter Rechenunterricht macht den Geist lebendig, wie kaum ein anderer Zweig des Unterrichts.

---

*) Eine Mittheilung derselben wäre wünschenswerth.

A. D.

Was wollten wir namentlich der Elementarschule Anderes dafür bieten? Das Wohlgefühl der geistigen Kraft glänzt in dem Auge des Schülers; mit inniger Freude bewegt er sich in einem Kreise, in dem er sich über den passiven Zustand des bloßen Empfangens und Aufnehmens zur geistigen Selbstthätigkeit erheben kann. Ist irgend ein Unterricht geeignet, den Geist zu sammeln, das Denkvermögen in allen seinen Richtungen, dem Anschauen, Festhalten, Verbinden und Trennen der Vorstellungen zu kräftigen, den Sinn für Wahrheit zu schärfen und die Seele zum rechten Selbstbewußtsein ihrer Kraft zu bringen: so ist es das Rechnen. Wie oft wird selbst der Lehrer überrascht von der Eigenthümlichkeit und Schärfe, mit welchen der Schüler seine Urtheile verknüpft und sich einen Weg zur vielfach umkleideten Wahrheit bahnt! Die Sphäre des Elementarunterrichts ist an trefflichem Uebungsstoffe des Geistes so reich, wie die höhern Theile dieser Wissenschaft in ihrer Art es sind, wenn auch die geistigere Auffassung und Behandlung die Grenzen weniger bedeutend erweitert hätte.

Welche vielseitigen Uebungen, ehe der Schüler nur recht heimisch im Zahlenkreise bis zehn wird! Wie belebt und schärft sich das Denken durch das geistige Messen und Abwägen der Zahlbegriffe, immer klar und sicher erhalten auf der Grundlage der äußern Anschauung! Der Schüler kann und sollte schon hier auf den Standpunkt gebracht werden, die ganze Rechenkunst in ihren Hauptoperationen zu überschauen. Kein Unterrichtszweig überhaupt ist mehr geeignet, als sich methodisch so formen zu lassen, daß jede Hauptstufe nicht sowohl eine materielle Erweiterung, sondern vielmehr eine geistige, qualitative Fortbildung des Stoffes wird. Wie übend der Aufbau des sinnigen Zehnersystems und dessen Festhaltung bei allen Grund-Combinationen des Rechnens! Welche Klarheit hat die neuere

Methodik in das Bruchrechnen gebracht, das, früher in ein äußeres Regelwerk erstarrt, in Wahrheit nur die Qual darbot, sich in der Gedankenlosigkeit zu bewegen! Die Proportions-Rechnungen, in vielfache Künste gespalten und nur für wenig Auserwählte zum äußern Besitzthume zu bringen, sind durch Zurückführen auf die inhaltsarme Eins zu einem höchst einfachen und klaren Schlußrechnen gemacht und auch auf Gebiete ausgedehnt worden, für welche die Algebra nur den Geheimschlüssel hatte. Mit Leichtigkeit führen wir den geförderten Schüler in die treffliche Symbolik des höhern Rechnens ein, durch welche der Gedankengang mit der größten Kürze, Anschaulichkeit und Allgemeinheit dargestellt wird. Unser Schüler ist durch die rechte Methode zum Eingeweihten gemacht worden, hat den Geist des Rechnens erhalten. Er treibt nun mit dieser Symbolik keinen leeren, quälenden Götzendienst, wie etwa der Hindus mit seiner tiefen Symbolik des Glaubens. Die pestalozzische Schule hat auch hier äußere Anschauungen zu Grunde gelegt, wie z. B. beim Wurzelausziehen selbst, bei der Lösung unreiner quadratischer Gleichung ꝛc., die völlig befriedigen. Die höhern Stufen der Arithmetik haben an der methodischen Fortbildung erfreulichen Theil genommen. Wenn daher ein Meister von bedeutendem Rufe einen arithmetischen Formalismus an die Stelle der Gedankenentwicklung zu setzen scheint, bei welchem der Schüler wohl zusammenhängend wissen, aber nicht durchschauen lernt, durch dessen Beweise er mehr überführt als überzeugt wird; so werden wir seine Methode wenigstens nicht elementarisch nennen.

Weder Religionslehre noch Geschichte, weder Sprache noch Naturkunde vermögen an sich dem sittlichen und geistigen Leben den gediegenen Gehalt und die individuelle Gestaltung zu geben. Wie groß ist die Zahl der Lernenden, wie groß leider sogar auch die Zahl der Lehrenden in nie-

dern und höhern Schulen, bei denen die wissenschaftlichen Beschäftigungen nur der Zunge das Band lösen! In jeder Wissenschaft liegt die Kraft und der Segen, der Anfangs- oder Mittelpunkt einer menschlich verklärten Bildung zu werden. Jeder Unterricht, der den Geist klar und kräftig macht, gewährt eine Richtung nach oben, wird innerlich betrachtet eine wahrhafte Erbauung, — Religionsunterricht. Wie in der physischen, so ist es auch bei der geistigen Ernährung oft schwer zu sagen, welches Nahrungsmittel die Blüthe der Gesundheit und Kraft auf die Wangen malt. Macht ja sogar das Brot von Fichtenbast heitere und kräftige Leute! Der Kämmerer des Königs von Babylon meinte, nur die Kost von des Königs Tafel vermöge Solches zu vollbringen.

Die Mathematik überhaupt, die Arithmetik im Besonderen als der dominirende Theil des mathematischen Jugendunterrichts, ist von eminenten Denkern vorzugsweise als ein Mittel zum Großziehen des Geistes geschätzt worden; das neuere Schulwesen hat ihr auch wieder einen hohen Rang angewiesen. In dem Verhältnisse, in welchem die Methode den Stoff beherrschen und nach seiner geistigen Seite auffassen lernte, haben, wie nachgewiesen werden kann, alle praktischen Pädagogen diesen Werth immer allgemeiner für alle Schulen anerkannt.

Es liegt in der organischen Gliederung dieses Lehr-Objekts, daß es dem Geiste Spannkraft, Einheit und Haltung geben, eine tüchtige Disciplin desselben werden muß. Wenn sein Anfang in der äußern sinnlich anschaubaren Welt liegt, so liegt der Fortgang in den Abstractionen des Verstandes, und das Ende streckt sich in das Gebiet der Vernunft, in das Reich der Ideen, der Ahnung und des Wunders. Und zwischen diesen Grenzen ist Alles streng-gegliederter Stufengang, Alles von gediegener Wahrheit. — Ist die Haltung, welche diese Disciplin der Seele gibt,

gleichsam zu militairisch, fest und gerade; so werden geistige Uebungen anderer Art die leichtere Beweglichkeit ergänzen. Wer wollte das Feld geistiger Thätigkeit einseitig beschränken, wer Allen immerfort nur eine Speise aufdrängen?

Dies kann, wie Hegel sagt, nur ein Einfall sein. Wenn aber unsere Speise gesund, selbst vorzüglich kräftig ist: warum sie bemäkeln, saftlos und holzig nennen?

Sollte die Kraftanstrengung beim Rechnen vornehmlich darin bestehen, Begriffloses festzuhalten und begrifflos es zu verbinden: dann würde auch der Werth dieser innerlichen abstrakten Arbeit mehr als zweifelhaft sein; die Geltung läge eben nur in der Bewegung des Geistes, die, zwar besser als Nichtsthun, aber doch nichts weiter als eine Art geistiger Jagdhund-Dressur zur Erfassung des inhaltlosen Objekts wäre. Läge überdem die Gefahr so nahe, den Geist durch diese Beschäftigung nach Form und Inhalt auszuhöhlen und abzustumpfen: dann möchte die Beschränkung dieses Lehr-Objekts auf ein Minimum anzurathen und die edle, besonders der Elementarschule so spärlich zugemessene Zeit einem bessern Bildungsmittel zuzutheilen sein. Denn der materielle Nutzen der Rechenkunst stellt an die größere Mehrzahl der Schüler fast nur den fertigen Gebrauch der zehn Finger als Zielpunkt auf.

Aber der Philosoph charakterisirt in obigem Urtheile sicherlich nur das mechanische Rechnen, sei es auf den niedern oder höhern Stufen, bei welchem die ehemalige geistlose Behandlung die Rechenkunst nur auf das Gedächtniß basirt, durch ewiges Wiederkauen des Eins und Eins und des Einmaleins die Seele zu einem sichern Repetirwerks von Summen, Differenzen, Produkten und Quotienten macht, um dann in eben so beschränkten Combinationen die Aufgaben über gegebene Formeln, z. B.: „Willst du mit einem Bruche dividiren, so multiplicire über's

Kreuz", so wie über fertige Leisten schlagen zu lassen. So sollen die Braminen nach ererbten Formeln ohne Erkenntniß des Zusammenhanges und Grundes jetzt die Berechnung von Sonnen- und Mondfinsternissen anstellen. In dieser Weise kann man allerdings auch die beschränktesten Köpfe, ja selbst Blödsinnige zu fertigen Ausrechnern machen. Ein Herr v. L. . . . zu Z. . . ., der völlig zerstörten Geistes war, hatte doch so regen Zahlensinn behalten, daß die Straßenjungen, deren Aufgaben er mit freundlicher Herablassung löste, ihm ein achtungsvolles Erstaunen bewahrten.

Hegel, der, so viel wir wissen, wohl Beweise mathematischer Kenntnisse, nicht aber Proben von Einsicht in die Elementarmethoden, die sicher unter der speculativen Sphäre seines absoluten Geistes lagen, gegeben hat, will ohne Zweifel nach seinem Urtheile nur das leere und hohle Verweilen bei den Rechenoperationen selbst treffen, bei denen der geistige Gehalt gleichsam vollkommen ausgelaugt worden ist, und wo die gewonnene Fertigkeit nur äußerlich und mechanisch mit den Formen spielt oder mit den Zeichen operirt. In diesem Kreise muß sich der Geschäftsmann oft bewegen. Es ist eine Tagelöhnerarbeit, bei welcher der Geist wirklich nach Form und Inhalt ausgehöhlt und abgestumpft werden kann. Berichtet doch ein Epigramm, daß bei der anatomischen Sektion eines solchen Rechenmenschen anstatt des Herzens das Einmaleins gefunden wurde. Hier kann wirklich eine Maschine, z. B. die sinnreiche Grüson'sche Rechenscheibe, wenigstens als Helfer, eintreten. Man muß doch immer noch den Gang der Rechnung durch das ruckweise Stellen des Zeigers, der nur auf den correspondirenden Zahlenkreisen Summen und Differenzen, Produkte und Quotienten nachweis't, regeln.

Der Schlendrian greift überall nach der Hülse und wirft den Kern weg. Die Naturkunde führt er als dürres

Knochengerippe dem Schüler vor; die Sprachen, deren Werth **Hegel** in einem seiner Schul-Programme so schön darzustellen weiß, macht er zum todten Wortkram; selbst die Philosophie wird ihm ein eitles inhaltleeres Begriffsspiel.*) Sein hohles Haupt wird ein Medusenhaupt, vor dem alles Geistige erstarrt. Was Wunder, wenn er uns statt des sinnigen Rechnens jenen Wechselbalg unterschiebt, vor welchem **Hegel** warnt, mit **vollem Rechte** warnt! — Denn es ist nicht zu leugnen, daß der Unterricht im Rechnen noch in sehr vielen Schulen dieser geistigen Taxation oder Reduktion auf Null oder Minus unterworfen werden muß.

Die Gesetze, welche die Methodik gegeben hat, sind leider noch zu wenig Observanz geworden. Viele Schulen stehen darin noch auf den Standpunkten voriger Jahrhunderte. Das Maschinenwerk, die geistige Tagelöhnerei wird für Rechnen gehalten. Für sie hat es keine pestalozzische Schule gegeben. Vielleicht hatte auch **Hegel** vorzüglich die höhern Schulen, die Gymnasien, im Auge. Wenn **Beneke** erzählt, daß während seines Schullebens in Prima nur er selbst und noch ein anderer Schüler den mathematischen Vortrag auffaßten und verstanden, ja ein Primaner dem kenntnißreichen, aber aller Methode ermangelnden Lehrer sogar geradezu erklärte: „Er meine doch nicht wirklich, indem er ihnen solches Hokus-Pokus vormache, sie zu dem Glauben zu bringen, daß darunter eine verständige Bedeutung verborgen sei": so ist dies ein Zug, der

---

*) „Denn eben wo Begriffe fehlen,
Da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.
Mit Worten läßt sich trefflich streiten,
Mit Worten ein System bereiten,
An Worte läßt sich trefflich glauben,
Von einem Wort läßt sich kein Jota rauben."

Göthe im Faust.

ohne Namen, auf eine Anzahl solcher Schulen gedeutet werden kann.

Jene geistigen Riesen, freilich oft auch nur Stelzengänger, vermögen sich selten so weit zu den Zwergen, welche um ihre Füße spielen, herabzulassen, daß sie denselben die Hand reichen können.

Ein Rechenunterricht ohne Klarheit und Folgerichtigkeit des Gedankens, ohne Bestimmtheit des Ausdruckes, ohne Frische und Freudigkeit des Geistes, ist ein todtes Werk. Ein bloßes Operiren mit den Rechenzeichen ist kein Rechnen. Alles wahre Rechnen wird ein Kopf-, ein Denkrechnen sein. Nur die Schwäche des Gedächtnisses und der innern Anschauungskraft wird der Schule den Schreibgriffel aufnöthigen. Zwischen dem Kopf- und dem sogenannten Tafelrechnen sind nur diese relativen Grenzen zu ziehen, auch wenn für das Letztere die kurze und übersichtliche Form der schriftlichen Darstellung als nicht unwerthvoll zugleich mit erzielt wird, und dadurch die freiere Beweglichkeit etwas beschränkt werden möchte. Das Auflösen der Aufgaben ohne Zeichen, gewöhnlich Kopfrechnen genannt, wird die Schule immer voranstellen: es ist übender für das Gedächtniß, bildender für die Sprache, fesselnder für die Aufmerksamkeit und schärfender für das Schlußvermögen. Aufgabensammlungen, wie z. B. Uflacker's Exempelbuch für Anfänger und Liebhaber der Algebra, 6te Auflage, Stubba's, Sack's und Baltrusch's algebraische Aufgaben sind ganz vortreffliche Bildungsmittel für den jugendlichen Verstand. Wo die Maschinenarbeit aufhört, da fängt das Rechnen erst an. Der Schüler erfindet unter Leitung des Lehrers die Rechenkunst. In lückenlosem, klarem und sicherm Fortschreiten des Gedankens gründet er auf die äußere Anschauung die Abstraktion, bildet aus dem Concreten selbstständig das Gesetz.

Die unerschöpfliche Menge der Combinationen und Bekleidungen der Zahl, wie sie die Verhältnisse des Lebens und der Natur darbieten, machen den Denkstoff eben so unerschöpflich. Der Schüler lernt die Natur und das Leben dem Calkul unterwerfen, indem er aus den gegebenen Aufgaben beigemischte Nebenumstände ausscheidet, bekannte und unbekannte Größen selbst aufsucht, ihre Verbindungen und Beziehungen abwägt und Ziel und Weg der Lösung klar und sicher durchschaut. Dies Eindringen in den Sinn der Aufgabe, die Zergliederung derselben und die arithmetische Synthesis sind die Hauptmomente der bildenden Kraft. Die eigentliche Ausrechnung, das Zusammenziehen der Werthformeln für die gesuchten Größen tritt bei der geistigen Auffassung des Rechnens immer mehr als untergeordnet zurück. Fast möchte es scheinen, als ob Hegel das Rechnen nur in diesem engsten Begriffe genommen und nur darauf sein Urtheil bezogen habe. Wenn man in einer solchen Zersplitterung des Begriffes auch wirklich das Rechnen der Algebra entgegensetzen und von den ersten, weil die Art der Größenverbindung erst gesucht werden muß, selbst die Verhältnißrechnungen ausschließen wollte; so hat doch die Schule nie eine solche Ausprägung dieses Begriffes angenommen, und in dieser Beschränkung ist es Niemanden eingefallen, das Rechnen für ein Hauptbildungsmittel des Geistes zu erklären. Geistvolle Rechner sind sehr oft schlechte Ausrechner. Sie entwerfen Plan und Construktion des Baues; das Behauen und Zusammenfügen des Materials überlassen sie gern den Handarbeitern. Viele unserer belobten und weitverbreiteten Rechenbücher geben der Schule noch immer eine Unmasse des todten Materials und der Maschinenarbeit auf, scheinen das Rechnen fast nur in das Ausrechnen zu setzen. Eine unendliche Menge von Aufgaben wird mit Wohlgefälligkeit zu Tausenden nachgezählt; aber man übersieht ihre uner-

trägliche Einförmigkeit, das aufgedrückte Gepräge der Leistenarbeit, wozu sie auch den Schüler verleiten, ihre Leerheit an allem Interesse — unpraktischer, vom Leben widersprochener Zusammenwürfungen, Verwechslung arithmetischer und geometrischer Verhältnisse rc. nicht zu gedenken. Man sieht nicht ein, warum sich die Fabrikanten mit Tausenden begnügen, da sie auf ihrer Maschinerie eben so leicht auch Zehntausende fertigen könnten. „Man pfundet und thalert — wie Diesterweg sagt — die Schüler zu Tode.“

Ein Aufgabenbuch, welches Mannigfaltigkeit des Inhalts nach Form und Geist und methodisch fortschreitende Anordnung mit Klarheit des Ausdruckes vereinigt, wie etwa die Sammlungen von M. Hirsch in ihrer Art, scheint wirklich noch Bedürfniß, kann als Preisaufgabe gelten.

Dabei wollen wir die Einübung nicht versäumen, wollen den Schüler auf jeder Stufe fest und sicher machen. Der Anfänger soll sein Eins und Eins und sein Einmaleins an der Einheitstabelle in langen Reihen durcharbeiten und dabei durch alle möglichen Combinationen festgehalten werden. Er mag diese Reihen als Stereotypen in seinen Kopf aufnehmen. Für ihn ist diese Anfangsstufe genügend reich an geistigem Nahrungsgehalt, schätzbarer noch, als Hegel diese innerliche, abstrakte Arbeit gelten läßt; für ihn hat sie auch den Reiz der Neuheit. Aber den vorgerückten Schüler werden wir mit dem ewigen Reproduciren des Einmaleins in der That aushöhlen und abstumpfen; seine Thätigkeit wird, nur äußerlich, ein Abquälen bei Maschinenarbeit sein. Er muß frisch und lebensvoller von Stufe zu Stufe fortschreiten, seine wachsende Kraft und das Wohlthuende der geistigen Bewegung fühlen. Durch Combination der neuerstiegenen Stufen mit den vorigen wird der Aufbau immer volle Festigkeit erhalten und doch der Vollendung entgegen reifen.

Es mag bequem für den Lehrer sein, den Schüler über die erklärte Regel eine Unmasse von Exempeln rechnen zu lassen, die von seiner Seite nicht viel mehr als das Nachschlagen im Facitbuche fordern. Der Schüler wird still sitzen und arbeiten. Für den Lehrer wird dann die Rechenstunde eben so bequem sein, wie es nach dem gewöhnlichen Treiben die Lehrstunde ist. Aber so mißbraucht man den herrlichen Bildungsstoff und betrügt den Schüler um die Frucht seiner Schulzeit! Auch hier vertheidigt der Schlendrian mit Zähigkeit jede Fußbreite seines Bodens; er hat sich auch hinter seinen Exempelbüchern bis unter die Nase verschanzt und kann behaglich der Ruhe pflegen. Welchen geistigen Ertrag ein Rechnen dieser Art nach jahrelanger Fortführung geben könne, spricht Hegel's Urtheil aus und die Erfahrung liefert die Bestätigung. Wozu die Masse geistesleerer Arbeiten? Sind sie nicht ein Foltergang in einem Tretrade? Eine einzige oder einige wenige Aufgaben, klar beleuchtet und nach allen Richtungen durchgearbeitet, genügt in der Regel vollkommen zum Verstehen. Das Darüberhineilen mit der faulen Hoffnung, durch die gehäufte Menge der Arbeiten werde die Klarheit von selbst kommen, so wie das wohlgefällige Nachzählen der gelösten Aufgaben — sind Irrwege. Nicht das Wieweit, sondern das Wie, nicht die Quantität sondern die Qualität sind zu wägen. Aus vielen halben Sprossen baut man keine haltbare Leiter. Wenn bald diese bald jene Größe einer Aufgabe in Frage gestellt wird; so gibt ein Exempel schon reichen Denkstoff, und der Schüler hat hier wirklich auch oft Alles in Allem. Wird aber der geistige Gehalt einer Rechenstufe, wie man mit ihm etwa einige Stunden auskaufen kann, auf Monate, wenn nicht auf Jahre, verdünnt, so gleicht dies einem Stück kräftiger Speise, das man in einem Wassertroge gekocht hat. Exempel, welche gehäufte Arbeit und nur wenig geistigen Ertrag geben, sol-

len nur selten, nur als Proben der Beharrlichkeit und Zuverlässigkeit in der äußerlichen Arbeit vorkommen. Zweckmäßiger sind in der Regel solche Aufgaben, die bei umsichtiger Anwendung der Rechengesetze die Ausrechnung auf ein Minimum zurückführen. Die geistige Ueberwältigung des rohen Materials, hier die Gestaltung einer kurzen Werthformel, gibt das erfreuliche Gefühl geistiger Befriedigung. Die große Menge der Aufgaben, die mit Leichtigkeit, fast ohne Nachdenken über die Formel geschlagen werden können, sind etwa nur zur Einübung des sogenannten Ansatzes passend. Damit geht ihre bildende Kraft zu Ende. Aufgaben, die schon die Form der Ausrechnung haben, dürfen, besonders auf höhern Stufen, gar nicht vorkommen. Die Operationen, die z. B. bei den Verhältnißrechnungen entstehen, muß der Schüler früher schon einzeln vollkommen eingeübt haben: warum soll er jetzt noch dabei festgehalten werden? Um die leere Ausrechnung immer mehr zurückzudrängen, wird man auf höheren Stufen die Aufgaben für gelöst erklären, wenn die Schüler nur die möglichst verkürzten Werthformeln für die zu suchenden Größen hergeleitet haben, wie dies beim algebraischen Rechnen Statt findet. Dadurch kann auch das Kopfrechnen seine Grenzen erweitern. Zur Verbannung der Einförmigkeit und des mechanischen Operirens wird auch bei dem Tafelrechnen mehr, wie es gewöhnlich der Fall ist, Mannigfaltigkeit der Auflösungsweise zu erstreben sein. Man wird es auch zweckmäßig finden, einzelne Aufgaben in stylistischer Form bearbeiten und nach Bündigkeit und Kürze beurtheilen zu lassen. Eine Sammlung falscher Rechenschlüsse, so wie, auf niedern Stufen, falscher Ausrechnungen, werden die Schüler, als Stoff zu Calculatur-Arbeiten, selbst liefern. Auf den höhern Rechenstufen sind die einzelnen Fälle allgemein aufzufassen und mit zweckmäßiger Bezeichnung als reine Abstraktion darzustellen. Dies gibt

nicht nur eine Steigerung der Denkkraft, sondern auch die zweckmäßigste Vorbereitung für das algebraische Rechnen. Summa des Ganzen: Man lasse sich nicht irre machen durch das Urtheil des Philosophen, auf welches bei dem Streite über die zweckmäßige Reform der Gymnasien, als Anforderung der Gesundheitspflege, in einer Zeitschrift mit ernstem Bedenken hingedeutet wurde! Es wäre zu beklagen, wenn die Gymnasien die erst emancipirten sogenannten Realien so schnell wieder als leeren Ballast verdächtigen und über Bord werfen sollten.

Hegel hat seinen Geist sicherlich auch durch die Mathematik groß gezogen. Daß er ein Kenner derselben gewesen, davon gibt das angeführte Buch in den Untersuchungen über Quantität (siehe besonders den Begriff und die Anwendung des Unendlichen!) vollgültigen Beweis.

Aber wir wollen mit ihm wehren, daß der Schule nicht statt des Kerns die Schale, statt der sinnigen, geistig sammelnden und kräftigenden Rechenkunst eine handwerksmäßig einförmige und darum abstumpfende und aushöhlende Rechnerei aufgedrängt werde. Das Rechnen soll unserm Schüler ideal werden, soll ihn das Wahre erforschen, erkennen und lieben lehren; dann wird ihm das Uebrige, das Materielle, wie beim Trachten nach dem Reiche Gottes, von selbst zufallen.

„Dich prüfe Du nur allermeist,
Ob Du Kern oder Schale seist!"

S.

IV.

Gesang in Volksschulen.

Ein Wort zur Verständigung über den ein= und mehrstimmigen.

Alles in der Natur geht Anfangs aus der Einheit hervor und schreitet in seiner allmähligen Entwickelung und Ausbildung zum Zusammengesetzten, zum verschiedenen Mehrfachen fort. Mit den Verhältnissen und Einrichtungen des gesellschaftlichen Menschenlebens hat es eben diese Bewandtniß. Die Idee ist ursprünglich als eine Einheit im Menschen zu betrachten. Er theilt sie andern mit. Diese ergreifen sie, bilden sie aus, wenden sie an; der Eine reicht dem Andern hülfreich die Hand, und endlich steht da der Baum des Lebens mit Wurzeln, Stamm, Aesten u. s. w. — ein Baum voll schöner Harmonie.

Wenden wir das Gesagte auf den Gesang an! Daß eher ein= als mehrstimmig gesungen wurde, ist wohl keinem Zweifel unterworfen. Der mehrstimmige Gesang ging aus dem einstimmigen hervor. In den verschiedenen Tönen, deren die menschliche Stimme fähig ist, war zugleich die Möglichkeit der Bildung eines mehrstimmigen Gesanges gegeben. Verschiedene Töne, welche in ihrer Verbindung die Seele des Menschen angenehm erregen, wurden gleichzeitig gesungen. Es entstand der Akkord, die Harmonie. Dies Wort voll ansprechenden Sinnes, hauchte neues Leben in die Welt der Töne.

Wie wir nun nicht fragen, ob der einzelne Mensch, oder die Menschheit den Vorzug verdienen: eben so wenig

fragen wir auch, ob der ein- oder mehrstimmige Gesang an und für sich wichtiger sei. Wäre kein einstimmiger Gesang, so würde auch kein mehrstimmiger sein; und da letzterer aus einzelnen Stimmen besteht, so würde auch mit der Unmöglichkeit desselben jener nicht denkbar sein. Doch das sind Dinge, von welchen man sagt, sie verstehen sich von selbst. Betrachten wir die Sache von einer andern Seite!

Der Gesang kann als Mittel betrachtet werden, entweder des Menschen Inneres ausschließlich angenehm zu bewegen, oder man kann ihn als wirksames Mittel zur Förderung gewisser Lebensverhältnisse in's Auge fassen. Und in dieser Hinsicht ließe sich allerdings ein Unterscheidendes unter dem ein- und mehrstimmigen Gesange hinsichtlich seiner Qualität feststellen, wiewohl eine solche Feststellung dennoch durch Ansichten bedingt würde. Wir sind jetzt auf dem Punkte angelangt, von welchem aus wir den Gesang als wirksam a) in subjektiver, b) in objektiver Hinsicht bezeichnen. In Hinsicht auf den Punkt a singt der Mensch entweder allein oder in Gemeinschaft mit Andern um sein selbst willen — um sich zu erbauen oder zu ergötzen. Dieser Gesang ist von besonderer Bedeutung, denn er ist in hohem Grade bildend — er erfaßt den Menschen von seiner bildbaren Seite. Man singt jedoch lieber in Gemeinschaft mit Andern, als allein. Das gemeinschaftliche Singen erhöht die Andacht und Freude. Wie überhaupt irgend eine Empfindung an innerm Gehalte wächst, wenn mitfühlende Menschen sie mit uns theilen: so ist dieß auch beim Gesange der Fall. Alle, die sich zum Singen vereinigen, verbrüdert die gleiche Absicht; Alle beseelt die gleiche Empfindung, und Concordia webet und schlinget ihr Zauberband um die Herzen der Menschen. Wer kann es leugnen, daß der Gesang in subjektiver Hinsicht auf den Charakter des Menschen großen Einfluß äußert?

Der mehrstimmige Gesang ist in subjektiver Hinsicht besonders wirksam. Es läßt sich dieses vielleicht nicht a priori beweisen. Wir müssen daher, besonders da der Gesang vorzugsweise Sache des Gefühls ist, an jedes Menschen Herz appelliren, von diesem die Entscheidung fordernd. Mag daher ein Jeder für sich hierüber ein Urtheil fällen! Woher die Erscheinung, daß selbst die Menschen, die als Sänger nichts mehr als Dilettanten sind, so gern mehrstimmig singen hören, und wenn sie selbst nicht drei- oder vierstimmig singen können, doch wenigstens secundiren? Harmonie ertönt im Hymnus des Weltalls, und Harmonie lös't schmelzend das Herz.

Wem es einfällt, im Gegensatz mit meiner Behauptung an die Rührung zu erinnern, welche durch einen schönen einstimmigen Choral von einer kirchlichen Gemeinde-Versammlung, gut gesungen, bewirkt wird: dem gebe ich zu bedenken, daß der nämliche Choral von der ganzen Gemeinde-Versammlung, vierstimmig gut vorgetragen, das Gemüth bei weitem kräftiger und rührender ergreifen würde.

Ueberdies denke man sich sowohl den ein- als vierstimmigen Choralgesang ohne Orgelspiel, so wird man erstern und letztern nach ihrem wahren Werthe zu würdigen wissen. Ich für meine Person räume daher dem mehrstimmigen Gesange als Bildungsmittel vor dem einstimmigen den Platz ein.

Der einstimmige Gesang erhält vor dem mehrstimmigen eine besondere Bedeutung, wenn man ihn in objektiver Hinsicht betrachtet.

Demnach singt man entweder, um ein guter, ja ausgezeichneter Sänger zu werden, oder zur Förderung gewisser Lebensverhältnisse. Die subjektive Bildung ist dabei Nebensache. Uebte man in den Schulen Lieder ein, wodurch spätere Lebensverhältnisse der Kinder gefördert würden,

so hätte das Singen einen objektiven Zweck. Dem Kinde, welches späterhin Schmied wird, ist ein „Pinkepank", einem andern, welches Bauer wird, ein „Der Bauer ist ein Ehrenmann" eine nützliche Mitgabe für's Leben. Derartige Gesänge interessiren vorzugsweise nur einzelne Kinder, nie aber die Gesammtheit derselben. Für den künftigen Lebensberuf sind sie von besonderer Bedeutung, und unbedingt sollten sie einstimmig gesungen werden.

Wenden wir das Gesagte besonders auf die Schulen an! Der Lehrer hat die Aufgabe, die Schüler subjektiv zu bilden. Die subjektive Bildung fällt mit der allgemeinen Menschenbildung in Eins zusammen, und diese eben ist die allgemeine Bildung für's Leben. Wer die Kinder vorzugsweise objektiv bilden wollte, der würde seine Aufgabe nie mit Gewißheit zu erreichen vermögen. Er führte dann die Kinder in Verhältnisse des Lebens ein, für welche sie zur Zeit noch nicht reif sind, und von welchen sie nur noch höchst dunkele Begriffe, bisweilen gar keine Vorstellung haben. Darum, was der Menschheit überhaupt zum Segen gereicht; was in allen Lagen des Lebens für jeden Menschen ohne Unterschied wichtig ist: dafür soll der Lehrer in der Schule wirken. Bleibt daher subjektive oder allgemeine Bildung Hauptaufgabe der Volksschule: so müssen wir dem mehrstimmigen Gesange den Vorzug vor dem einstimmigen einräumen. Der mehrstimmige Gesang setzt Gemeinsamkeit der Menschen voraus; die anerzogene Liebe zu demselben und die Fertigkeit in ihm treibt den Menschen zum Menschen, entspricht seinem Trieb zur Geselligkeit, veredelt dieselbe.

Es sei mir erlaubt, hier einer Bemerkung über den Schulgesang zu erwähnen, welche sich in dem geist- und gemüthvollen Werke von F. H. BOIS Reymond über „Staatswesen und Menschenbildung" u. s. w. vorfindet.

Der Herr Verfasser desselben, dessen ruhiger und klarer Blick aus tausend Stellen seines trefflichen Werkes hervor leuchtet, fordert im Gesangunterricht vorzugsweise den einstimmigen Gesang. Er begründet seine Forderung damit, daß die Mehrstimmigkeit den einzelnen Menschen vom Andern zu (!) abhängig mache; dieser komme dahin, zu meinen, nur in der Gesellschaft könne man singen. Dagegen erwiedere ich, daß „aus der Kräfte schön vereintem Streben, sich wirkend erst erhebt das wahre Leben." Wohl weiß man, und es versteht sich von selbst, daß man nur in Gesellschaft mehrstimmig singen kann. Wer auch nie anders, als auf diese Weise gesungen hätte, der würde vielleicht nicht auf den Gedanken kommen, als könne man allein singen.

Wenn der Land- und Arbeitsmann in Frankreich mehr singt, als in Deutschland, so ist dies keine Folge des ausschließlich (?) mehrstimmigen Gesanges in Deutschland, sondern findet wohl eher seine Begründung in dem leichteren und heiteren Temperament des Franzosen; denn Frohsinn und Heiterkeit reizen eher zum Singen als ernstes Wesen. In Frankreich singt man doch auch mehrstimmig, und in Deutschland gewiß nicht ausschließlich einstimmig. Aber auch hier singt man, wenigstens in vielen Gegenden, wirklich lieber, als Mancher glauben möchte.

Da der mehrstimmige Gesang kräftiger das Gefühl affizirt, als der einstimmige, so ist er auch mehr als dieser dazu geeignet, Lust zum Singen zu erwecken. Man befürchte daher nicht, daß der Volksgesang dadurch im Mindesten beeinträchtigt werde. Wer einmal Lust zum Singen hat, der wird gewiß um Lieder verlegen sein, wenn er keine besitzt.

Zum Schlusse meines Aufsatzes lasse ich noch die Erfahrung, in sofern sie mich betrifft, ein Wörtchen zu Gunsten des mehrstimmigen Gesanges sprechen. Ich blicke zu-

rück in meine Jugendjahre. Noch oft erinnere ich mich mit großem Interesse der Stunde, als ich zum ersten Male in der Schule das bekannte schöne Lied an die Freude: „Es töne laut aus unsrer Brust der Lieder schönstes Lied!" dreistimmig von den Kindern vortragen hörte. Es erwachten Gefühle in mir, welche ich nie geahnt und nie gekannt hatte. Allem Irdischen entrückt, glaubte ich in einer andern, schönern Welt zu sein. Mein Herz pochte, als die Schlußworte des Liedes ertönten: „Laut schlägt das Herz bei Spiel und Tanz, und jedes Auge lacht." Ich lasse dies Lied in meiner Schule singen, und meine Kinder singen's eben so gern, als ich es vortragen höre. Aus ihrem Auge leuchtet Herzenslust und stille Heiterkeit, wenn sie es singen; ich aber denke dann wohl nach Beendigung des Gesanges: „Die Rosenzeit der Jugend ist schön wie Blüthenduft."

Der einstimmige Gesang lebe; aber der mehrstimmige lebe hoch!

Höntrop.

Bickschäfer.

V.

Plan

zur Bearbeitung einer neuen Fibel, mit Bezug auf das marienburgische Sprach-Büchlein. *)

Man hat in der neuern Zeit die Methoden des Unterrichts in allen Lehrgegenständen mit rastlosem Eifer zu

*) Durch Zufall verspätet. A. D.

verbessern gesucht. Dies gilt vorzüglich vom Leseunterricht, und wir haben eine vortreffliche Bearbeitung desselben von Sommer,*) die fast nichts mehr zu wünschen übrig läßt. Das marienburgische Sprachbüchlein gehört unstreitig zu den bessern unter den wenigen Fibeln, welche sich für einen bildenden Unterricht im Lesen eignen; denn von allen Fibeln, welche in großer Anzahl auf den Messen erscheinen, sind mehr als $^{9}/_{10}$ für den Schulunterricht unbrauchbar, und diese scheinen auch nur in der Absicht geschrieben worden zu sein, von den Kindern zerrissen zu werden. Jedoch scheint mir im marienburgischen Sprachbüchlein der Lesestoff nicht gehörig geordnet und das Lesenlehren und Lesenlernen nicht genug erleichtert worden zu sein. Dies ist dadurch entstanden, daß man zwei ganz verschiedene Zwecke auf einmal erreichen wollte. Das Sprachbüchlein soll nach Seite 191 des Leseunterrichts von Sommer, Fibel und Sprachbuch zugleich sein; als letzteres sollen alle darin enthaltenen Wort- und Wechselsilben**) in dreifacher Rücksicht als Stoff für's Lesen, Rechtschreiben und für Sprachbildung überhaupt mit den Schülern durchgegangen werden. Daß man diesen Anforderungen wegen Mangel an Zeit nicht werde genügen können, scheint Sommer nach Seite 194 seines Leseunterrichts selbst gefühlt zu haben. Und ist ein erschöpfendes Durchgehen aller Wörter nöthig? Das Aufsuchen von Wörter-Familien findet man in jeder Grammatik gelehrt, aber einige Beispiele genügen. Der Lehrer kann die Silben mündlich angeben oder an die Wandtafel schreiben. In der Regel findet man auch, daß die Sprachbüchlein zu der Zeit, wenn selbige auf diese Art gebraucht werden sollen,

---

*) Siehe „Wegweiser, Th. 1, S. 272!" Herr Sommer ist auch ein ausgezeichneter Lehrer.

A. D.

**) Wechselsilben = Ableitungssilben.

entweder nicht mehr existiren, oder in andere Hände übergegangen sind. Es müssen dann also nach Beendigung des grammatikalischen Unterrichts neue Sprachbüchlein angekauft werden Nach meiner Meinung leistet eine Fibel genug, wenn die Schüler in derselben leicht und schnell zum Lesen geführt werden können.

Die Erfordernisse einer guten Fibel möchten daher folgende sein:

1) Die Fibel darf nichts enthalten, was der Schüler nicht versteht. Wenn das Kind sich beim Lesen nichts denken kann, so ermüdet es und der Unterricht wird ihm trocken. Daher lasse man nicht abgerissene Silben, sondern wirkliche deutsche Wörter lesen. Für das Silbenlesen liefern die einsilbigen Wörter, deren es in unserer Sprache über 1500 gibt, Stoff genug. Die alphabetisch geordneten Wortsilben des Sprachbüchleins bieten einen unmethodischen und dürren Lesestoff dar, und mir ist keine Schule bekannt, in der man dieselben beim Leseunterricht mit Erfolg benutzt hätte. Gewöhnlich sind sie übergangen worden. Auch bereitet das Lesen der Wortsilben nicht das Lesen mehrsilbiger Wörter vor, da Sommer nach Seite 181 seines Leseunterrichts sich für die Trennung der Wörter in Silben nach der Aussprache erklärt, das richtige Erkennen der Wort- und Wechselsilben in allen einzelnen Fällen für die Schüler zu schwierig hält, und sich daher nach S. 157 und nach der Anmerkung auf S. 182 genöthigt sieht, dem Schüler zu sagen: Hier sind Wörter, die aus einer Wort- und einer Nachsilbe bestehen ꝛc. — Wäre die Trennung der Wörter in Wort- und Wechselsilben eingeführt, so würde das Lesen sämmtlicher Wortsilben zweckmäßig sein, aber nicht in alphabetischer Reihefolge. Nach Seite 191, 7 ist die alphabetische Reihefolge der Wortsilben deshalb gewählt, um selbige für die Rechtschreibung und Sprachlehre leichter auffinden zu können. Auf's Lesen

hat man also hienach keine Rücksicht genommen. Ueberdies bewirkt die Anordnung des Lesestoffs nach Wort- und Wechselsilben noch den Uebelstand, daß Wörter, die für das Lesen einsilbig sind, weil sie nur einen Stimmlaut enthalten, zweisilbig erscheinen, z. B. glaubst, liebt 2c. Daher fand ich in einer frühern Ausgabe des Sprachbüchleins „fluchs" unter den zweisilbigen Wörtern, und in der mir vorliegenden sechsten Auflage der verbesserten Ausgabe finde ich Seite 36, erwünscht, gewandt, gehorsamst unter den dreisilbigen Wörtern, obgleich das letzte Wort in Wort- und Wechselsilben aufgelöst, viersilbig ist. Dagegen sind Anmerkung Seite 76 des Leseunterrichts die Wörter: stürmst, zwirnst, stampfst, und im Sprachbüchlein Seite 13, die Wörter: thust, läßt, warnt, ganz richtig zu den einsilbigen Wörtern gerechnet worden.

2) Die einsilbigen Wörter müssen nach der Anzahl ihrer Laute geordnet sein; dann kann man Takt in die Leseübungen bringen, vom Leichtern zum Schwerern fortschreiten, und die Schüler werden nicht versucht, Laute zu verschlucken. Die im Sprachbüchlein von Seite 5 — 12 enthaltenen Uebergänge und Einleitungen von zwei- zu drei-, drei- zu vierlautigen Silben sind ganz überflüssig, da die Schüler nach Durchgehung des ersten Theils des Leseunterrichts schon im Stande sind, Sprachlaute zu Silben zu verbinden. Es kommt hier bloß darauf an, daß die Schüler bei jedem Buchstaben den entsprechenden Laut schnell und richtig anzugeben wissen; das Verbinden der Laute selbst verursacht nicht die geringste Schwierigkeit, wie dies auch Seite 61 des Leseunterrichts ganz richtig bemerkt ist. Ueberdies sind im Sprachbüchlein die Uebergänge öfters übel gewählt, z. B. bei den Wörtern: da, das — zu, Zug — Ohr, Ort — am, Arm — u. a. m. Auch sieht man nicht ein, warum auf Seite 12 des Sprachbüchleins die Schüler erst durch sehr gesuchte Uebergänge, so-

gar durch zweilautige Wörter zum Lesen der Wörter: „einst, Strich, Strumpf, Ernst, Herbst" geführt werden sollen, da sie schon vorher eine Menge vier- und fünflautiger Wörter gelesen haben, und ihnen gleich darauf zugemuthet wird, die Sätze auf Seite 13 zu lesen.

3) Die einsilbigen Wörter müssen nach den Stimmlauten und nach der Länge und Kürze derselben geordnet sein, um das Lesen zu erleichtern, und die Verwechslung der Stimmlaute, die bei einer großen Schülermasse vom Lehrer leicht überhört wird, zu vermeiden; auch damit man weniger zu erklären, als zu üben habe. Nichts erschwert das Lesenlehren, hemmt die Leistungen und verwirrt die Schüler so sehr, als wenn jedes Wort nach einer andern Regel gelesen werden muß.

4) Da der Mitlaut h nur am Anfange einer Silbe gehört wird, so ist es unnöthig, denselben am Ende einer Silbe, oder vor einem Mitlaut lautbar zu machen. Siehe Leseunterricht S. 148.

5) Man weiche in der Fibel von der gewöhnlichen Orthographie nicht ab, wie dies im Sprachbüchlein öfters geschehen ist; denn in die Elementarschule gehören die Neuerungen nicht, auch wenn sie wirkliche Verbesserungen wären.

6) Nach den einsilbigen Wörtern lasse man die Wechselsilben der deutschen Sprache folgen, um das Lesen mehrsilbiger Wörter vorzubereiten. Die Kenntniß der Wort- und Wechselsilben ist erforderlich, weil die Trennung der mehrsilbigen Wörter sich hierauf gründet. Siehe Leseunterricht S. 155.

7) Die mehrsilbigen Wörter ordne man nach der Anzahl der Silben, also vom Leichtern zum Schwerern, nicht so, wie im Sprachbüchlein, wo S. 38 auf Lasterhaftigkeit — Bergmann folgt. Die zweisilbigen Wörter erfordern wegen Anwendung der Trennungsregeln eine vor-

zügliche Behandlung. Zuerst wähle man Wörter, in denen eine Wortsilbe mit einer Nachsilbe verbunden ist, welche letztere aber durchaus einen Stimmlaut enthalten muß, damit die Wörter für Aussprache und Gehör wirklich zweisilbig sind. Hier sind folgende Fälle zu unterscheiden:

a) wenn zwischen zwei Stimmlauten kein Mitlaut steht;
b) wenn die erste Silbe nur aus einem Stimmlaut besteht;
c) wenn zwischen zwei Stimmlauten ein kurzer Mitlaut steht.

Hierbei sind die Schüler zu belehren, daß, wenn auf das h ein Stimmlaut folgt, es der Mitlaut h sei, und gelautet werden müsse.

d) wenn zwischen zwei Stimmlauten ein ch oder sch sich befindet, welche Buchstaben doppelt gelautet werden müssen; ausgenommen, wenn vor dem ch oder sch ein Sammlaut steht.
e) wenn zwischen zwei Stimmlauten ein langer Mitlaut, oder
f) ein ng, oder
g) ein nk, oder
h) zwei beliebige Mitlaute, oder
i) mehr als zwei Mitlaute stehen.

Nun lasse man Wörter folgen, die aus einer Vor- und einer Wortsilbe bestehen, und dann zweisilbige Sammwörter. Hierauf gehe man zu mehr als zweisilbigen Wörtern über.

8) Um die Schüler wegen des richtigen Zeigens der Wörter zu controlliren, und das Auswendiglernen der Wörter durch die Einerleiheit der Reihefolge zu verhüten, ist es zweckmäßig, ja nothwendig, daß die Wörter in bezifferte wag- und senkrechte Reihen gedruckt werden. Jede Seite läßt sich dann auf vier verschiedene Arten lesen.

Die Erfahrung hat allgemein gelehrt, daß die Schüler die Wörter des Sprachbüchleins durch's Lesen auswendig lernen; denn die Vorsichtsmaßregel im Leseunterricht S. 152, 7 findet beim Lesen mehrsilbiger Wörter im Sprachbüchlein S. 36 keine Anwendung.

9) Den Beschluß mache man mit kurzen, leichtverständlichen Sätzen, Denk- und Bibelsprüchen, Liederversen, überhaupt mit leichten Lesestücken, als Uebergang zum Lesen im eingeführten Lesebuche.

Nach diesen Grundsätzen habe ich eine Fibel bearbeitet, welche bei J. C. F. Wollsdorf in Konitz erschienen ist, und wovon das Exemplar roh bei frankirter Bestellung 1½ Sgr. kostet.

Konitz rc.

J. G. Schulz,
Lehrer an der Stadtschule zu Konitz.

Des Verfassers „Handfibel oder erster Lesestoff für Kinder, nach dem Leseunterricht von Sommer geordnet", die in erster Auflage vor mir liegt (Conitz, 1837), hat 36 Seiten. Nach 2 Buchstabentafeln folgen gleich Wörter, keine bedeutungslosen Silben. In dieser Druckweise:

	1	2	3	4	5	
1	Aal	Aas	aß	Aar	er	1
2	ihn	ihm	ihr	Ohm	Ohr	2
3	Oehr	Oel	Uhr	auch	auf	3
	1	2	3	4	5	

Diese Bezifferung, die sich auf ganze Seiten erstreckt, verdient Nachahmung.

S. 5—16 einsilbige Wörter, nach der Leseschwierigkeit geordnet. S. 16 Sätze, aus einsilbigen Wörtern bestehend, und die „Wechselsilben". S. 17—25 abgeleitete

und zusammengesetzte Wörter. S. 26 — 27 Sätze. S. 28 — 36 Lieder, Gebete, Bibelverse. Recht verständig. Nur fragt sich (?), ob nicht viele zweisilbige Wörter viel leichter zu lesen sind, als eine Masse einsilbiger.

VI.

Ueber einige Rechenbücher, die in Berlinischen Schulen gebraucht werden.

Die Eigenschaften, welche ein Schul-Rechenbuch, worunter ich eine Sammlung von Uebungs-Aufgaben verstehe, haben muß, und die Anforderungen, die man darum einem solchen, welches auf das Lob der Zweckmäßigkeit Anspruch macht, zu stellen hat, sind nach meinem Dafürhalten folgende:

I. In methodischer Hinsicht im engern Sinne, in welchem ich unter diesem Ausdrucke den Lehrgang verstehe, und alles Andere davon ausschließe.

Negativ. Das Rechenbuch muß nichts enthalten, was zur mündlichen Belehrung gehört, von dem Lehrer mit den Schülern zu entwickeln ist, nur dadurch von den Schülern (im Allgemeinen und der Regel nach — Ausnahmen läßt jede Rede der Art zu) begriffen wird; mit andern Worten: das Buch soll keine Anweisungen, wie dies oder jenes gemacht, angesetzt oder ausgerechnet wird, enthalten; nichts Anderes als Aufgaben. Denn alle diese Anweisungen sind dem Schüler an und für sich nicht verständlich, bedürfen der Erläuterung oder setzen sie vielmehr voraus, sind folglich unnöthig.

Eine etwas andere Bewandtniß hat es mit einem zur Selbstbelehrung bestimmten Rechenbuche. In demsel-

ben muß mehr und auch Anderes stehen, als in einem Schulrechenbuche; es wird vollständig und genügend eine Anleitung zur Kenntniß der Zahlenlehre und der Gesetze der Zahlen, und zugleich ein Uebungsbuch sein.

Offenbar aber hält man am besten Beides aus einander, berechnet die Anweisung zur Behandlung des Rechen-Unterrichts an der Zahl selbst und ihrer methodisch-fortschreitenden Entwickelung für den Lehrer und den, der sein eigener Lehrer werden will, und das dazu gehörige Uebungsbuch für den Schüler, gleichviel, ob derselbe sich selbst oder einen andern zum Lehrer hat. Ein Ausdruck des letzten Satzes scheint einer Erklärung zu bedürfen. Ich bin nämlich der Meinung, daß eine Anweisung zur methodischen Behandlung des Rechenunterrichts nicht in formal-methodischen Regeln, selbst wenn diesen die psychologisch-didaktische Begründung nicht fehlt, sondern in einer genetisch-fortschreitenden, organischen Explikation des Wesens der Zahlen bestehen müsse. Praktische Winke für den Lehrer und Bemerkungen mancherlei Art können hinzugefügt werden, aber das Wesentliche einer praktischen Anweisung ist die vor den Augen und im nachgehenden Bewußtsein des Lehrers sich entwickelnde Sache. Mein „Wegweiser“ enthält in dem Kapitel über Zahlenlehre eine Darlegung des Zweckes des Unterrichts in derselben und der Mittel zur Erreichung desselben; das in Gemeinschaft mit Heuser für den Gesammtunterricht im Rechnen bearbeitete Handbuch liefert vollständig die methodisch-fortschreitende Explikation des Gegenstandes sammt praktischen Winken für den Lehrer und den Selbstunterricht; unsere Uebungsbücher endlich sind Aufgabenbücher für den Schüler. In diesem Dreifachen liegt also ein geschlossener Kreis von dem Allgemeinsten bis zum Speciellsten. Nur von Aufgabenbüchern ist hier die Rede.

Positiv. 1) Die Aufgaben müssen sich an den methodisch-fortschreitenden mündlichen oder schriftlichen Unterricht, d. h. an die natürliche oder organische Entwicklung der Sache eng anschließen, der Fortschritt muß ein allgemein-methodischer sein. Im Einzelnen entstehen daraus folgende Forderungen, die wir, wenn auch weniger streng logisch, aber auch weniger pedantisch, der allgemeinen Forderung nebenordnen wollen.

2) Der Fortschritt muß vom Leichtern zum Schwerern geschehen, stufenmäßig, ohne Lücke. Damit verlange ich nicht, daß nicht leichtere und schwerere Aufgaben mit einander abwechseln; vielmehr verlange ich dieses ausdrücklich, weil es also der Erfrischung des Schülers und dem Wesen der auf einander folgenden Kapitel, welche der Ordnung wegen nöthig sind, damit es nicht an Einheit fehle, zusagt.

Die Forderung vom Leichtern zum Schwerern gilt darum für die allgemeine Anordnung, und setzt voraus, daß alles das, was zur Auflösung späterer Aufgaben gehört, auch wirklich vorausgegangen sei; mehr nicht. Nur diesen Inhalt hat auch das leicht zu Mißverstand veranlassende Wort „lückenlos". Man könnte es, wenn man die Grenzpunkte, den Anfang und das Ende, als fixirt annimmt, mit dem leider auch unbestimmten Worte „vollständig" vertauschen. „Vom Leichteren zum Schwereren" umfaßt auch noch dies, daß alle gesuchte Schwierigkeiten, allzu große, schwer zu übersehende, in den einfachen Verhältnissen des menschlichen Lebens nicht vorkommende Exempel vermieden werden.

3) Die Ordnung der Aufgaben muß eine planmäßige sein. Unter diesem Ausdruck verstehe ich Mehreres.

Daß jede Aufgabe an der rechten Stelle steht — daß sich aus dieser Stellung ihr bestimmter Zweck erkennen läßt — daß die mit ihr vereinigten eine Gruppe bilden,

deren Theile ein gemeinsames Ziel verfolgen — daß die Mannigfaltigkeit und Abwechselung sich mit dem einheitlich fortschreitenden Gange verbindet, ohne diesen zu stören. Daß und in welchem Grade ein Rechenbuch diese Eigenschaften besitzt, läßt sich gewöhnlich erst aus dem wirklichen Gebrauch desselben mit Sicherheit erkennen.

II. In sachlicher Hinsicht. Ich verstehe darunter die Auswahl des Stoffes und die Anordnung der verschiedenen Theile desselben. Die folgenden Forderungen sind darum zum Theil sachlich-methodischer Art; die ersten waren formal-methodisch.

1) Der Umfang der Aufgaben muß sich auf den Umfang des Unterrichts, auf den beabsichtigten Zweck desselben, äußerlich auf die Lebensstufe, die Schulklasse, die Art der Schulen, für welche das Buch bestimmt ist, beziehen. Ein Uebungsbuch für höhere Bürgerschulen hat natürlich eine andere Ausdehnung als ein Buch für Erwerbschulen u. s. w.

2) Die Art der Aufgabe resultirt gleichfalls aus dieser Bemessung.

3) Die Aufgaben sind theils in reinen, theils in benannten Zahlen zu stellen. Im Allgemeinen werden jene diesen vorhergehen. Einmal, weil sie die leichtern sind, (wenn man nicht frühzeitig, was der Schulzweck, der alle Kinder und überall zuerst das Nothwendigste berücksichtigen soll, nicht wohl zuläßt, zu algebraischen und ähnlichen Aufgaben fortschreiten will), und zweitens, weil sie die Rechenfertigkeit befördern, welche bei der Auflösung angewandter Aufgaben — soll diese ohne besondere Schwierigkeit und ohne störende Hemmnisse vor sich gehen — vorausgesetzt wird. Die dritte Forderung hätte also auch so ausgedrückt werden können:

Die Aufgaben müssen so gewählt werden, daß sie die Rechenfertigkeit und die Fertigkeit im Auflösen angewandter Aufgaben befördern. Letztere üben auch, weil die ganze Auflösung die Auflösung im engern Sinne und die Ausrechnung umfaßt, die Rechenfertigkeit; aber darum ist es doch, weil darauf sehr viel ankommt, gerathen, an besondern Aufgaben, namentlich und vorzugsweise, wenn auch nicht ausschließlich, mit reinen oder unbenannten Zahlen die Rechenfertigkeit, das fertige Machen, schriftlich in herkömmlicher Weise, zu üben.

In neueren Zeiten (seit Happich) hat man die Aufstellung solcher Aufgaben in tabellarisch-compendiöser Form gesucht, und so ist es gelungen, auf einem Täflein Tausende von Aufgaben zu geben. Die Aufsuchung und Aufstellung derselben gewährt zugleich eine formale Uebung.

4) Die Aufgaben mit benannten Zahlen sind mit Rücksicht auf die landesüblichen Münzen, Maaße und Gewichte auszuwählen, und zwar so, daß die Schüler in der Behandlung derselben, besonders der gangbarsten, eine angemessene Gewandtheit erlangen.

5) Zu diesen Aufgaben in reinen und benannten Zahlen treten die Aufgaben dritter Art hinzu, die ich die angewandten nenne. Es sind die, in welchen Zahlengesetze auf Fälle des praktischen Lebens angewandt werden. Man nennt sie in der Regel praktische Aufgaben, vorzugsweise Exempel. Ein gutes Rechenbuch enthält diese drei Arten Aufgaben, im Allgemeinen in der angedeuteten Reihenfolge, in jedem Kapitel:

A. Aufgaben, in welchen die zu vollziehenden Operationen (z. B. ob die Zahlen addirt, subtrahirt werden sollen u. s. w.) angegeben sind:

1) in reinen Zahlen;

2) in benannten Zahlen;

B. Aufgaben (Exempel?), in welchen die Operationen, durch welche die gesuchten Zahlen gefunden werden, erst durch Nachdenken vom Schüler ermittelt werden müssen.

III. In sprachlicher, technischer und merkantilischer oder ökonomischer Hinsicht.

Das Rechenbuch hat sich des bestimmtesten Ausdrucks zu befleißigen, das Papier muß wenigstens gut, die Lettern und Ziffernzeichen scharf sein, der Preis wohlfeil, wenigstens billig.

Nach diesen Grundsätzen und Anforderungen gehe ich nun zu einer kurzen Beurtheilung der nachfolgenden, in Berlinischen Schulen gebräuchlichen Rechenbücher über:

1. Rechen-Aufgaben für Schulen von **A. Zeisiger.** 2 Hefte. Berlin 1837. Jedes Heft 1 gGr.

Jedes dieser Heftchen ist einen Bogen stark. Das erste enthält Aufgaben über die 4 Species, Resolution und Reduktion in benannten und unbenannten Zahlen, das zweite Aufgaben in mehrfach benannten Zahlen mit einigen Vorübungen in Brüchen. Das Vorbild des Verfs. ist das Rechenbuch von Diesterweg und Heuser gewesen. Eigenthümliches ist nirgends zu entdecken. Wegen des geringen Umfanges — 2 Bogen gewöhnlichen Oktavformates und auf denselben noch einen Theil der Bruchrechnung enthaltend — kann es des Uebungsstoffes nicht genug enthalten; ein innerer, methodischer Fortschritt oder eine progressive Entwickelung der Sache selbst ist nicht sichtbar.

2. Rechnungs-Aufgaben für den ersten halbjährigen Cursus. Geschrieben und herausgegeben von **A. F. Barfekow,** Vorsteher einer Töchterschule (in Berlin). Zweite Auflage. Berlin 1836. — Dergleichen für den zweiten und dritten halbjährigen Cursus. Berlin 1826 u. 1828. — Das erste Heft ist 26, das zweite 32, das dritte ebenfalls 32 Seiten stark.

Das erste enthält Aufgaben über die 4 Species in unbenannten Zahlen, das zweite in benannten Zahlen nebst Resolviren und Reduciren, das dritte über Regeldetri und Zeitrechnung. Voran geht dem ersten Hefte das kleine Einmaleins, dem zweiten ein Bruchstück aus dem großen.

Das Ganze ist eine Schrift alter Art. Es enthält zu Anfang der Kapitel allgemeine Erläuterungen über die Sache und beispielsweise ausgerechnete Aufgaben. Jene sind dem Kinde bekanntlich unverständlich. Der Verfasser ordnet die Aufgaben des zweiten Heftes über Multipliciren und Dividiren nach der Beschaffenheit des Multiplicators und Divisors, z. B. a) „Aufgaben, bei denen der Divisor von der Beschaffenheit ist, daß sich mit ihm leicht gerade-durch dividiren läßt"; b) „solche, bei denen der Divisor aus einer mehrziffrigen Zahl besteht und von der Beschaffenheit ist, daß er sich in zwei oder mehrere Faktoren ohne Rest zerfällen läßt."

Das dritte Heft enthält zuerst „Etwas über Verhältnisse und Proportionen", nicht nur rein äußerlich und praktikantisch, sondern durchaus unverständlich und unbrauchbar. „Die Regeldetri hat ihre Benennung von den in der Aufgabe gegebenen drei Zahlen oder Gliedern, durch deren Berechnung das vierte Glied — das Facit — gefunden werden soll, das sich — nach gewöhnlichem Regeldetri-Ansatz — entweder zum dritten, wie das zweite jene ersten (auch umgekehrt: das erste zum zweiten, wie das dritte zum Facit) oder sich zum ersten, wie das zweite zum dritten Gliede (auch umgekehrt: das dritte zum zweiten, wie das erste zum Facit) verhält, und so mit jenen dreien eine Proportion bildet."

Daß ein solches Buch noch im Jahre 1828 erscheinen konnte, ist zu verwundern. Aus ihm kann der Leser lernen, was abrichten heißt.

3. Handbuch für die Schüler zum Gebrauch beim Rechnen sowohl in der Schule als zur häuslichen Beschäftigung fast mit bloßen Lektionen oder Aufgaben und nur mit den nöthigsten Anmerkungen versehen. 1s Theilchen. 6te Aufl. Berlin 1827. 2s Theilchen. 5te, nach Silbergroschen umgearbeitete Auflage. — Das 1ste ist 32, das 2te 80 S. stark.

Ad 1. §. 1. Die nothwendigsten Tabellen, das Eins und Eins, Eins von Eins, Einmal Eins, Eins in Eins, ausgeführt. Dann „noch einige zum Erlernen nöthige Tabellen." Hierauf Ziffern bis zu Billionen, ohne Zweifel zum Aussprechen. Dann Beispiele in unbenannten Zahlen, also klassificirt: a) aufgestellte; b) aufzustellende. Bei der Subtraktion wird schon das Divisionszeichen (:) gebraucht. Zuletzt einige angewandte Aufgaben.

Ad 2: Aufstellung fast aller möglichen Münzen und Maße — die Addition und Subtraktion in benannten Zahlen, zuerst aufgestellte, dann aufzustellende Beispiele u. s. w. Nachher Vorübungen zur Regeldetri, dann sie selbst. Die „zum ersten Hauptpunkte der Regeldetri gehörigen Exempel" sind also geordnet:

a) „Beispiele, wo mit dem hintern Satze entweder ganz, oder in zerfällten, auch wohl in zerlegten oder zerstückelten Theilen der mittlere multiplicirt werden soll."

b) — —

c) „Beispiele, welche nicht ohne Plus und Minus mehr oder weniger zerfällt werden können."

Genug zur Andeutung! —

4. Anleitung zum Rechnen von **Splittegarb**. 1r Theil. 2te verbesserte Auflage für die preuß. Staaten in Silbergroschen. Halle, 1832. 2r Theil, welcher die Lehre von den Brüchen, der Kettenregel u. s. w. enthält. Halle, 1834. — Der 1ste Theil enthält 82, der 2te 128 S.

Weniger schlecht als die beiden vorhergehenden Schriften ist die vorliegende, aber freilich wird sie dadurch noch nicht zu einer guten.

Jedes Kapitel ist mit einer Einleitung versehen, in der auf eine einfache, sehr populäre Weise über den Gegenstand gesprochen wird. Der Verfasser faßt ihn zwar nicht von seiner innern Natur, vielmehr nach seiner äußern Seite, wie er handzuhaben ist, um das ersehnte Resultat in der leichtesten Art herauszuprakticiren; aber ein denkender Mensch kann doch allenfalls der Sache selbst auf die Spur kommen, wenn Solches auch von Schülern nicht zu erwarten steht. Für Kaufmannslehrlinge, die zum denken-

den Rechnen weder Neigung noch Zeit haben, eignet sich das Buch allenfalls. Lehrern ist es nicht zu empfehlen.

5. Rechnungsaufgaben für die männliche Jugend, nebst einer Anweisung zum Rechnen für das bürgerliche Leben. Zum Schul- und Hausgebrauch von **P. Vogel.** 1s Theilch. 2te Auflage. Berlin, 1834. Zweite Abtheilung, ebendaselbst. — Der 1ste Theil hat 44, der 2te 158 S.

Ueber die Schrift von Splittegarb erhebt sich die von Vogel um eine Stufe. Er gibt der Erläuterungen mehr und sie sind besser. Von der Stufe, auf der sie steht, bis zum wirklich Guten ist zwar noch ein Abstand, und sie ist weit entfernt, den Anforderungen des dritten Jahrzehends, in dem die zweite Auflage erschienen ist, zu entsprechen; aber sie hat sich doch über den alleraltesten, stumpfsinnigsten und unsinnigsten Mechanismus erhoben. Nur gibt sie für Schulen zu viel, für Lehrer zu wenig. Jene verstehen die Belehrungen nicht, für diese sind sie nicht genügend.

Die Rechnungsaufgaben desselben Verfassers „für die weibliche Jugend" unterscheiden sich von denen „für die männliche Jugend", so gut ich sehen kann, in nichts. Nur sind jene in der zweiten Auflage erschienen. Diese liegen nur in erster Auflage vom Jahr 1825 vor.

6. Aufgaben der im praktischen Rechenbuch zum Selbstunterricht vorgerechneten Exempel. Zum Schul- und Hausgebrauch von **K. F. Schulz.** Erster Theil. Berlin, 1826.

Zu diesem Büchlein, 32 Seiten stark, gehört, wie der Verfasser auf der Rückseite des Titels bemerkt, ein Rechenbuch, in dem die Aufgaben vorgerechnet und mit Erklärungen versehen sind. Ich war gesonnen, mir dasselbe kommen zu lassen. Allein ein Blick in jenes brachte mich davon ab. Es ist ein in alter, leider unter uns noch nicht veralteten Art abgefaßt, enthält die Regeldetrie auf Plus und auf Minus u. s. w. Das negative Lob ist ihm beizulegen, daß es nur Aufgaben enthält.

Solche Schriften, wie die vorliegenden, durchzugehen, ist ein ermüdendes, trauriges Geschäft. Ermüdend, weil sie mehr oder weniger über denselben Leisten geschlagen sind; niederschlagend, weil sie den Beweis liefern, daß ein, ich will nicht sagen, geistbildender, sondern nur ein einfach-verständiger Unterricht in vielen, wahrscheinlich den meisten unserer städtischen Volksschulen noch fehlt. Nichts ist leichter, als im Rechnen verständig zu unterrichten. Wie läßt sich da, wo das nicht einmal der Fall ist, ein guter Unterricht im Lesen, in deutscher Sprache, im Singen, in der Religion erwarten? Ich kann daher die vorliegende Arbeit nur mit sehr gedrücktem Gefühl beschließen.

A. D.

VII.

Mancherlei,

zur Kenntnißnahme, dann zur **Ueberlegung**, nicht zum Abschluß.

1. Noch immer streben auswärtige Lehrer nach Berlin. Nirgends in Deutschland ist aber die Concurrenz so groß wie hier. Auf Einen angestellten Lehrer kommen 3—4 Hülfslehrer, die monatlich für 30 und mehr Lehrstunden mit 16—20 Thlr. bezahlt werden. Ich rathe daher immer ab. Der hiesige Magistrat besoldet die an den höheren Stadtschulen angestellten Lehrer mit 800, 600, 400 und 200 Thlrn. Mit 200 Thlr. kann ein junger Mann nicht auskommen. Die Miethe eines Zimmers kostet 60 — 70 Thlr. Folglich Privatstunden, und zwar in kolossaler Menge. Gar Mancher geht darüber zu Grund.

2. Lehmann in Bunzlau, Verf. einiger deutschen Grammatiken, ist 1838 gestorben.

3. Im Jahre 1816, nach Einführung der neuen Schulorganisation, mußten die Nassauischen Lehrer an den Pädagogien, dem Landesgymnasium in Weilburg und dem Schullehrer-Seminar in Idstein Uniformen tragen, blaue Frackröcke mit goldgestickten Kragen, und Dreimaster. Es war ein frappanter Anblick. Ist es noch so? — Im Badischen hat die Dienstpragmatik den Lehrern an höheren Anstalten die sechste Rangordnung angewiesen. In Nord-Amerika kennt man keine Dienstuniformen und nur einen Orden: den Cincinnatus-Orden.

4. Nach einer königl. sächsischen Verordnung sind die Elementarlehrer in Schulmeister und Schullehrer eingetheilt worden. Schulmeister werden die genannt, welche zugleich den Kirchendienst verwalten; Schullehrer heißen alle andern. Bekanntlich dringen meistens Pfarrer darauf, daß die Lehrer den alten Namen Schulmeister beibehalten sollen, was diese aber, wegen der mißliebigen Bedeutung, in der Regel verschmähen. Nun zeigt es sich aber in der Oberlausitz, wo sich von Zeit zu Zeit Predigtamts-Kandidaten zum Schuldienst „hergeben", daß auch diese den Ehrentitel „Schulmeister" desavouiren. Darum gedenke man des alten Spruches: „Was du nicht willst u. s. w."

5. In dem ersten Hefte der allgemeinen pädagogischen Zeitschrift von Hergang wird es getadelt, daß Harnisch dem Glauben an den persönlichen Teufel wieder auf die Beine zu helfen suche. Dieses erinnert an die Aeußerung eines Mannes über diesen Punkt, nachdem er die Dogmatik von Schleiermacher gelesen hatte: „Der Verfasser hat ihn zwar getödtet, aber er hebt ihn in Spiritus auf."

6. Ist der jetzige Director des Fletscher'schen Schullehrer-Seminars in Dresden, wie man mir gesagt hat, wirklich ein „Illiterat", ein „unstudirter Mann"? Dieses würde auf eine erfreuliche Abnahme des alten Vorurtheils

hindeuten, daß nur Literaten oder specieller nur Theologen vom Fache ein Schullehrer-Seminar würdig zu leiten vermöchten. Nach Jean Paul vergehen in Deutschland drei Jahrhunderte, ehe ein Vorurtheil abgeschafft wird. Ein Jahrhundert vergeht, während man darüber schreibt; das zweite während der Ueberlegung; nach Ablauf des dritten entschließt man sich endlich zur wirklichen Abschaffung. Und, könnte man beifügen, nach Ablauf des vierten sehnen sich Manche nach den guten alten Zeiten zurück.

7. Vier Schriften des in Deutschland mit vollem Recht verehrten Schulraths Graser, darunter sein Hauptwerk: Divinität u. s. w., schon in dritter Auflage erschienen, und dessen: „Verhältniß des Elementarunterrichts zur Politik der Zeit", zweite Auflage, sind, nebst Strauß's Leben Jesu und andern Schriften von dem Jesuiten-Collegium in Rom für ketzerisch erklärt und verboten, demnächst ist das Verbot an allen Straßenecken Roms angeschlagen worden. Das „Graser'sche Gift" hat nun schon 20 und mehr Jahre gewirkt.

8. Die Berliner Seminaristen bringen es weit. Zwei derselben sind bereits zu Doctoren der Philosophie ereirt worden. Der Eine, dessen Diplom vor mir liegt, wird darin „vir praenobilissimus atque doctissimus" genannt. Die Universität Jena hat die Ehre dieser Promotion genossen. Quousque tandem! — Nun sage noch Einer, daß die Universitäten vornehme Institute seien, noch Einer, daß die Schullehrer es zu nichts bringen könnten!

9. Im Kurfürstenthum Hessen-Kassel ist den Schullehrern amtlich gerathen worden, nur kleine, bescheidene Backenbärte zu tragen. Ich erinnere mich eines hessischen Schullehrers, in dessen Wohnung die Kirmeß gehalten wurde, der zum Tanz aufspielte, und diese Zeit als die der reichlichsten Erndte pries.

10. Herr Dr. E. Eyth bekämpft in seiner Schrift: „Klassiker und Bibel in den niedern Schulen, Reden an Lehrer und gebildete Väter — Basel 1838" besonders den Unterricht in der lateinischen Sprache, nicht in den Volks-

schulen — denn diese haben sich, mit Ausnahme einiger Berliner, davon frei zu erhalten gewußt — sondern in den Klosterschulen Würtembergs und in den Bürgerschulen überhaupt. Nach seiner Meinung verträgt sich der Unterricht in den Sprachen der alten Heiden gar nicht mit der Tendenz und dem Zweck der christlichen Schulen. Da dieser Streit uns zunächst nicht interessirt, indem ja selbst in die höheren Bürgerschulen der lateinische Unterricht entweder nur aus Accommodation aufgenommen, oder wenigstens stets die Schüler niemals über die Kenntniß des Formellen hinaus, nie zur Auffassung der Weltanschauung der Alten geführt werden, und in keinem Fall dieser Unterricht als ein Fundamentalstück der Bildung, die dem deutschen Bürger des 19. Jahrhunderts zu geben ist, angesehen werden kann: so verweisen wir die, welche jener Streit interessirt, auf das Buch selbst, welches Gegenschriften hervorrufen wird oder schon hervorgerufen hat. Nach unserm Ermessen ist es ein großer Irrthum, zu meinen, daß das Christenthum durch irgend eine Wissenschaft, eine Kunst, sie mögen Namen haben, wie sie wollen, an und für sich gefährdet werden könne. Die Gefahr liegt — wenn eine vorhanden ist — in der Art des Betriebs, der Behandlung, der Methode, in dem Geiste der Lehrer, in der schiefen Stellung, die man den Wissenschaften und Künsten gegen das Christenthum gibt. Doch wir müssen den Gegenstand Andern überlassen!

11. Ich weiß nicht, ob Andere auch an den eigentlichen Schullehrern, wenn sie, selbst zu einer Festfeier, versammelt sind, die Bemerkung gemacht haben, wie sich in ihnen im Ganzen ein gedrücktes Wesen ausspricht. Daß ein solcher Verein auch in seiner äußern Erscheinung sich von einer Versammlung von Aerzten, Kaufleuten, Oekonomen und selbst von Pfarrern unterscheidet, liegt in der Natur der Sache. Jeder Stand gibt seinen Gliedern im Allgemeinen ein Gepräge, das nicht immer an jedem Einzelnen, stets aber da erscheint, wo sie zusammen sind. Nun ist nach meiner Erfahrung einer der Charakterzüge eines Schullehrer-Vereines der, daß in ihnen das herrscht,

was man „gedrücktes Wesen“ nennt. Ist dieses nur eine hier und da vorkommende, oder eine allgemeine Erscheinung, und welches sind die Ursachen der allgemeinen, oder der besonderen Erscheinung? Eine Beantwortung dieser Frage würde gern in diese Blätter aufgenommen, selbst wenn sie nur summarisch gegeben würde, da sie über die Lage und Zustände des Schullehrerstandes — an den Früchten erkennt man Gewächs, Boden und Pflege — Licht verbreiten müßte.

Unter den Ursachen der als constatirt vorausgesetzten Thatsache könnten folgende aufgeführt werden:

1) Der Mangel eines freimachenden Schulunterrichts. In sehr vielen Schulen herrscht bis zur Stunde entweder ein lähmender Mechanismus, oder eine fast ausschließliche Beschäftigung des Gedächtnisses, eine Ueberfüllung desselben mit unverstandenen Lehrformeln, Mangel einer geistentwickelnden Lehrweise, Gefangennehmung der Vernunft, schiefe Auffassung des Christenthums, bloß als einer Religion des Duldens und passiven Gehorsams, kurz das, was in einem Bericht des russischen Cultusministers an Se. Majestät den Kaiser die „pedantische Schulerziehung der Deutschen“ genannt wurde.

2) Die meisten Jünglinge, welche sich entschließen, Schullehrer zu werden, kommen aus den untersten Ständen. Dieselben gehören nicht zu den freieren; sie leben in beengenden Verhältnissen, sowohl in ökonomischer, als intellektueller Hinsicht. Die Jünglinge haben gewöhnlich eine gedrückte Jugend gehabt. Man vergleiche die Biographien der Pädagogen! Die Jugendeindrücke verwindet Keiner.

3) Die Meisten oder Viele fühlen auch im Seminar Druck:

a) den Druck des Mangels am Nöthigsten;
b) den Druck manches Lehrers;
c) den Druck der Lernmassen;
d) den Druck der Clausur;
e) den Druck des zu bestehenden Examens.

4) Als Hülfslehrer, Adjuvanten, Hauslehrer, kurz in den ersten Jahren nach dem Seminar lasten auf Vielen:

a) fortwährend die ökonomische Noth, wenn auch nur daher, daß sie, aus armen Familien stammend, Angehörige zu unterstützen haben. (Wer kann sich dem entziehen, und wer es könnte, wer möchte es?)
b) die Menge der Lehrstunden;
c) die Masse mechanischer Arbeiten;
d) die natürliche Schwere des Berufes, des Lehr- und Erziehungsgeschäftes;
e) die Masse der Kinder, oft auch der Druck des Chefs.

5) Im (selbstständigen?) Lehramte selbst drücken, zwicken und pressen die folgenden Stücke, oder mehrere derselben, oder auch nur eins, was schon hinreicht:

a) die Schwierigkeit des Lehrens und Erziehens;
b) das Gefühl der eignen Mangelhaftigkeit im Wissen, Können, Sein;
c) das geistig und körperlich Anstrengende des Geschäfts;
d) die tiefgefühlte Nothwendigkeit der Fortbildung;
e) der Mangel:
   α) an Geldmitteln;
   β) an Mitteln und Gelegenheit zur Erfrischung des Geistes und Körpers;
   γ) an hochstehenden Freunden, an Gesellschaft von Menschen mit freiem Blick;
f) die Anforderungen der Eltern, des Inspektors, des Schulvorstandes u. s. w.
g) die geringe Meinung des niedrigen Publikums von dem Werth und der Bedeutung der Schule, die Verachtung (faktitiv) eines Theils des vornehmeren.

Es wird genug sein. Welcher Schullehrer empfände nicht den einen oder andern Druck! Wie viele stehen nicht lebenslang unter dem Einfluß einer Mehrheit dieser drückenden Mächte! Darf man sich daher über das gedrückte W e s e n einer Schullehrer-Versammlung wundern?

Und doch erfordert kein Geschäft auf dem weiten Erdenrund in demselben Grade Heiterkeit, Frische und Kraft, als der Beruf des Lehrers und Erziehers.

12. Mit Strauß, dem bekannten Verfasser des „Lebens Jesu", ist der Seminardirector Scherr in Küßnacht jetzt im Kanton Zürich der Gegenstand der heftigsten Verfolgung. Scherr hat als Mitglied des Erziehungsrathes und als thätiger Lehrer und Schriftsteller auf das Volksschulwesen daselbst einen großen Einfluß ausgeübt. Nun zeigt sich auf einmal eine Reaction gegen Alles, was von ihm ausgegangen, von unten her. Selbst gegen unschuldige Lehrmittel hat man gewüthet. Aus der Ferne und nach bloßen Zeitungsnachrichten läßt sich die Sache nicht beurtheilen. Ohne Zweifel wird Scherr selbst, mit der Feder vertraut, die nöthigen Aufschlüsse ertheilen.

Späterer Zusatz. Er hat es gethan. Nach der Allgemeinen Zeitung (Nr. 68 vom 9. März 1839) endigt er in seinem „pädagogischen Beobachter" einen Artikel mit folgenden offenen, den Mann sans peur et sans réproche*) ehrenden Worten:

„Aber jetzt in diesem Augenblick, nein, jetzt verlasse ich meinen Posten nicht. Ich will streiten für meine Schüler und Freunde, für das neue Schulwesen, so lange ich kann. Ich will sehen, ob das Züricherische Volk die Schmach auf sich nehmen will, einen an seine Stelle berufenen Staatsdiener, der zweimal durch moralischen Zwang von Seite der Stellvertreter des Volkes zum Bleiben bewogen wurde, gegen den noch nie eine Klage vor die Behörden gekommen, ohne Urtheil und Recht seines Amtes entlassen kann. Bereits sind mir in andern Kantonen Zufluchtsstätten anerboten. Für die Sicherheit von Weib und Kind werde ich sorgen, aber ich selbst werde jetzt nur der Gewalt weichen. Ist der Sturm vorüber, so will ich sehen, was zu thun ist. — Und nun zum Schluß will ich euch selbst gestehen, was ich verbrochen habe: 1) Ich wollte die Volksschule zu einer freien selbstständigen Anstalt erheben; dafür straft mich der Haß so vieler Geistlichen. 2) Ich wollte eine Volksschule, aus der ein edles, vernünftiges Volk hervorgehe; darum hassen mich die Aristo-

*) Die Franzosen würden ihn einen homme-peuple nennen.

Digitized by Google

kraten. 3) Ich wollte auch dem ärmsten Kinde den Weg der Schule und einer heitern Jugend verschaffen; darum verfolgt mich der Eigennutz mancher Fabrikherren und die Rohheit gewissenloser Eltern. — Das letzte Wort richte ich an euch, ihr Einwohner von Küsnach! Was habe ich euch gethan, daß auch ihr in den Verdammungsruf wild und unbändig einstimmt? Wem von euch hat das Seminar, hat mein Aufenthalt unter euch Schaden gebracht? — Ihr nennt mich stolz. Habe ich euch nicht zuerst freundschaftlich die Hand geboten, um euch Fabrikanten, Handwerker, Bauern in einem geselligen Kreise zu gegenseitiger Erheiterung und Belehrung zu sammeln? Bin ich nicht jedem eurer Kinder, auch dem ärmsten, mit Liebe und Freundlichkeit stets begegnet? Habe ich nicht gesucht, nützliche Anstalten unter euch zu fördern, eure Schulen zu heben? Ist auch nur einmal Einer von euch um Rath und Beistand zu mir gekommen, der abgewiesen wurde? — Oder habt ihr euch über die Seminaristen zu beklagen; warum ist auch nicht einmal ein Einziger von Euch zu mir gegangen, seine Klage vorzubringen? Noch dieser Tage haben sämmtliche Kosthalter das günstigste Zeugniß über die Seminaristen eingereicht. — Daß auch ihr mich verhöhnen und verdammen würdet, das ist mehr, als ich befürchten konnte; das ist wirklich des Uebeln zu viel."

„Des Uebeln zu viel." Wir empfinden es mit. Mit literarischen Feinden wird man fertig, und wenn man auf dem Felde der Ueberzeugung unterliegt, man sinkt auf dem Bette der Ehre. Aber Feindschaft der Collegen, der Geistlichen, mit denen man in einem Berufe steht, der Nachbarn, denen man nicht ausweichen kann, in denen man lebt, der Vorgesetzten, deren Vertrauen kein glücklich-wirkender Lehrer entbehren kann (man müßte denn eine unmeßbare suffisance besitzen) — das, ja das ist des Uebeln zu viel, das hält Keiner aus. —

Noch eine, mit dem vorliegenden Streit nicht in unmittelbare Beziehung zu setzende, allgemeine Bemerkung drängt sich uns auf. — Hengstenberg und viele Andere hören nicht auf, zu behaupten, daß die Aufklärerei, d. h.

der Unglaube und der Indifferentismus, allmälig aus den obersten Schichten der Gesellschaft durch die mittleren in die unteren gedrungen sei und dort Alles, was groß, tief und heilig sei, anfresse und verzehre. Ist es wahr?

Wie der Beweis sich schwer führen läßt, so auch der Gegenbeweis. Aber unleugbar sprechen die Ereignisse am Rhein, in Westphalen, in Posen und jetzt die in der Schweiz für den letzteren. Die Hengstenberg'schen Behauptungen haben einige Wahrheit — wer kann es leugnen? — aber man ist, vis-à-vis den Thatsachen, genöthigt, ihnen die Wahrheit in dem Umfange, den er ihnen gegeben, abzusprechen. Gedrängt und bedrängt durch viele unerfreuliche öffentliche Ereignisse, freut man sich doppelt und dreifach, wenn Einem ein so thatsächlicher Beweis unerwartet und unvermuthet in die Hände läuft. Das Volk hängt viel mehr und viel fester an dem positiven Christenthum, und zwar evangelischer wie katholischer Seits, als man geglaubt und behauptet hat. Mit wahrer Freudigkeit und Sicherheit kann man auftreten und sagen: das Volk ist verleumdet worden. Das Größte, Edelste und Herrlichste ist in unserm Vaterland immer vom Volke ausgegangen, wir gehören auch jetzt noch nicht nur einer großen, sondern einer herrlichen, gottbegabten Nation an. Zu seinen hohen Zierden und Ehren gehört die tief innerliche religiöse Richtung, sein Festhalten an seinem Glauben, sein reiches, tiefes Gemüthsleben, sein Gerichtetsein nach dem Unvergänglichen und Ewigen. Mache man uns doch nicht weiß, daß der Groll des katholischen Volks im Westen und Osten lediglich eine Folge hierarchischer oder gar politischer Aufregung sei! Das eine und andere Element mag hier und da mit hineinspielen, aber die Hauptfaktoren sind es nicht. Das Volk glaubt — ob mit Recht oder Unrecht, ist hier gleichgültig — glaubt, daß man ihm seinen Glauben antasten wolle. Daher seine Widerspenstigkeit, seine laute und stille Opposition, seine Verstimmung, daher die einzelnen, Gottlob unbedeutenden Tumulte unter uns, daher die groben Excesse an den Ufern des Züricher See's.

Die Ehre, die, nicht in Betreff der Ausbrüche, aber in Betreff des Princips, dadurch das Volk mit Recht in Anspruch nimmt und die kein gerechter Mann ihm verweigern wird, vindiciren wir zugleich für die Geistlichen und Schullehrer. Was Alles hat man nicht auch uns, den Volksschullehrern, aufgebürdet? Die Welt wird es anerkennen: auch uns hat man verleumdet. Die religiöse Anlage des deutschen Volks ist eine Gabe von Gott, ein Erbtheil der germanischen Natur. Aber sie will gezogen, gepflegt und genährt sein. Wem verdankt man dieses zunächst? Zunächst den Geistlichen und den Schullehrern aller Confessionen. Sie sind es, die das jugendliche Gemüth nach dem Ewigen und Unvergänglichen hinrichten, das Fundament der Religiosität legen und darauf weiter bauen. So viel Widerwärtiges daher auch in den letzten zwei Jahren uns entgegengetreten ist, die Gewißheit, daß es mit dem Festhalten des Volks an seinem Glauben im Allgemeinen wohl bestellt sei, ist auch eine sehr erfreuliche Thatsache. „Ehre, dem Ehre gebührt", Römer am Dreizehnten.

13. Zu Anfang 1839 zeigten Literaturblätter als Neuigkeit an: „Versuch einer kurzen Beschreibung und praktischen Darstellung der wechselseitigen Schuleinrichtung oder gegenseitigen Einübung in der Elementarschule von E. P. Mörchen, Elementarlehrer in Volmerhausen. Gummersbach, 1838, in Commission bei Luyken." Ich ließ die Schrift mir kommen; aber sie ist nicht neu, die Vorrede, die man, wie bekannt, zuletzt, nach vollbrachtem Werk, zu schreiben pflegt — wie J. Paul sagt, im Jubelton, nachdem das Opus mit Schmerzen zur Welt geboren — trägt das Datum: „im März 1836." In der That ist sie daher, da die wechselseitige Schuleinrichtung in den letzten drei Jahren mehrseitig beleuchtet worden, post festum erschienen. Statt der — zum wie vielsten Male? — wiederholten übertriebenen Anpreisungen der Sache hätte der Herr Verfasser entweder neue Thatsachen, oder auch nur wirkliche, bestimmte Erfahrungen mittheilen sollen. Was er gibt, haben Andere schon viel vollständiger gegeben.

Dazu hat er ganz Verwerfliches angenommen, z. B. (nach S. 57) das Commandowort: „Fertig zum Gebet!“ Nach S. 83 spricht Herr M. die Versicherung aus, daß die w. Sch. „den Geist eines durch die Menge der Arbeit niedergebeugten, muthlos gewordenen Lehrers — der aber zugleich als „thatkräftig“ vorausgesetzt wird — wieder auf's Neue anrege, zur frohen Thätigkeit belebe und zur eifrigen Wirksamkeit beseele.“ Dann folgt eine Paränese „an den treuen und aufrichtigen Arbeiter in des Herrn Weinberg u. s. w.“

Angehängt sind der kleinen Schrift „Wünsche und Vorschläge, die Hebung des Schulwesens im Kreis Gummersbach betreffend.“

Der Verf. gesteht, daß den drei in demselben befindlichen Special-Lehrerconferenzen „das rechte Leben, der wahre Frohsinn und Eifer, die so nöthige Heiterkeit und Thätigkeit fehle.“ Der Herr Verf. sucht den Grund dieses, wenn es damit seine Richtigkeit hat, freilich traurigen Bestandes in der ökonomischen Gedrücktheit der Lehrer und in der Vereinzelung der Conferenzen, an deren Stelle er eine allgemeine anräth. Wir wollen dem Herrn Verf. darüber unsere Meinung nicht verhalten.

Wo in einer Lehrerconferenz der Eifer und die Thätigkeit und mit ihnen nothwendiger Weise die Freudigkeit und der Gewinn fehlt, da liegt es an den Lehrern selbst. „Hilf dir selbst, so hilft dir Gott“, gilt auch von ihnen. Sich gedrückt fühlen, ist ein großes Unglück. Aber die Gedrücktheit auch nicht einmal abschütteln, wenn man einen freien Tag hat und durch die frische Gottesluft und Gottesnatur in den Kreis seiner Amtsbrüder eilt, das setzt den Verlust aller Naturkräftigkeit voraus. Da müßt ihr die Regeneration bei Euch selbst anfangen! Da hilft nicht eine andere Verfassung, auch nicht ein noch so thätiger Landrath! Am wenigsten das Setzen einer großen Allgemeinheit, die ein-, höchstens zweimal im Jahre zusammenkommt. Die mag gut sein; aber die Fortbildung, d. h. der Kern der Lehrerversammlungen, gedeiht am besten in kleineren Cirkeln, in denen Jeder an die Reihe, Jeder zum

Wort kommen kann. In großen Conferenzen sprechen Einige, die Anderen schweigen. Das läßt man sich ein Mal im Jahre gefallen; aber wenn man nicht mehr hat, so glaube man nur nicht, daß man das Rechte habe. Eine große Conferenz glänzt, raucht und dampft; aber zur Grundlage wird ein oft wiederholtes, stilles Wirken im kleinen Kreise verlangt. Ein Anderes wäre es freilich, wenn die Leitung der Special-Conferenzen, der Impuls zur rechten Thätigkeit, von einer General-Conferenz ausginge und diese der spiritus creator et rector wäre. Aber wo ist der rechte Mann dazu? „Ist kein Dalberg da?"

Der Grund, daß es in jenen oberbergischen Conferenzen nicht recht fort will — ehemals hatten sie doch einen guten Klang! — kann auch darin liegen, daß nur Prediger ihnen vorstehen. Hier spreche ich aus Erfahrung und — der Kürze wegen — ohne Beweis. Die Sache leuchtet von selbst ein. Es kann recht zweckmäßig sein, daß ein Geistlicher eine Schullehrer-Conferenz leitet. Es ist es aber nur alsdann, wenn der Prediger sie leitet, wie wenn er ein Lehrer wäre, d. h. nicht, daß er so thue, sondern daß er seiner Richtung, seinen Kenntnissen und seiner Gesinnung nach ein Volksschullehrer sei. Wo das nicht ist, da gedeihen die Conferenzen nicht. Und wo dieses der Fall ist, da kann man den Lehrern nichts Anderes sagen als: „Helfet euch selbst, so hilft Euch Gott!"

14. Dinge und Einrichtungen, die auf der einen Seite Nachtheile herbeiführen, erzeugen oft auf der andern Vortheile eigenthümlicher Art. Bei der Würdigung jener muß man daher beide gegen einander abwägen. Daß verschiedene Menschen über so viele Gegenstände verschiedener Meinung sind, rührt meist daher, daß der Eine die verschiedenen Seiten derselben Sache in anderm Verhältniß betrachtet als der Andere.

Bei dem hiesigen Seminar besteht die Einrichtung, daß die Zöglinge im dritten (praktischen*)) Cursus zum Theil

*) Der ganze Unterricht ist von Anfang bis zu Ende praktisch. In der Sprache der Gelehrten hat der Unterschied zwischen

in Schulen außerhalb des Seminargebäudes beschäftigt werden müssen. Von den 15 — 18 Zöglingen, die wir durchschnittsweise im Jahre entlassen, können höchstens 6 — 8 in der Seminarschule als eigentliche Hülfslehrer mitarbeiten, weil eine größere Zahl jährlich neu eintretender, junger Lehrer den sichern Gang der Schule stören würde; die übrigen werden zweien, nicht mit dem Seminar unmittelbar zusammenhängenden Schulen überwiesen, stehen jedoch unter specieller Aufsicht der Anstalt. Die Zahl der Unterrichtsstunden, die jeder wöchentlich gibt, beträgt 12 — 18, und die Zahl der Lehrstunden, die er selbst empfängt, 8 — 10. Daraus folgt, daß das Band, welches diese Zöglinge mit der Anstalt im dritten Jahre verbindet, lockerer wird als in den beiden ersten Jahren. Einmal müssen wir Lehrer die Zöglinge, die nun unsere Mitarbeiter sind, schon um der Knaben willen wie unsere Collegen behandeln, was auf das ganze Verhältniß der Lehrer zu den Zöglingen von Einfluß ist; zweitens werden sie auch außerdem selbstständiger, freier, indem eine solche Controle über ihr Verhalten in jeder Beziehung, wie über die Seminaristen des ersten und zweiten Jahres, nicht mehr möglich ist, auch nicht beabsichtigt wird, weil sie nicht gut wäre; drittens genießen sie nur noch wenig Lehrstunden (Lernstunden) und nur in einigen Fächern, das Fortarbeiten in den andern bleibt ihnen überlassen; kurz die ganze Stellung wird eine selbstständigere, freiere, ein allmäliger Uebergang zur völligen Selbstständigkeit, was wir so nennen. — Dieses losere Verhältniß hat seine Nachtheile und seine Vortheile. Nach meinem Bedünken überwiegen die letzteren. Die Zöglinge bilden sich selbstständiger aus und — wovon ich nur noch sprechen will — sie treten mehr und mehr in der ihnen eignen Naturbeschaffenheit auf, wir lernen sie genauer kennen, können über ihre künftige Wirksamkeit ein sicheres Urtheil fällen, indem sich uns die schwachen und starken Seiten der Einzelnen offen darlegen. Die Sache ist diese:

---

theoretisch und praktisch Bedeutung; nicht in der Volksschule, nicht in guten Seminarien.

Das erste Jahr geht darüber hin, die jungen Leute zu beschulen, sie aus dem Groben, d. h. Schlendrianismus, der Denkfaulheit (Ausnahmen machen keine Regel, werden aber mit Freuden anerkannt!) herauszuarbeiten. Gewöhnlich sind es am Anfange des zweiten Jahres schon ganz andere Menschen als zu Anfang des ersten. Geht es im ganzen zweiten so fort, so erzeugt sich allmählig in der Klasse eine geistige Stahlkraft und Elasticität, die des Lehrers Glück ausmacht. So geht es bis zu Ende des Jahres.

Im dritten läßt der Eine, läßt der Andere nach. Das sind die, denen es angethan war, die durch den Klassengeist mit fortgerissen wurden, oder deren Mängel auch in dem Corps weniger hervortraten, als es bei isolirter Betrachtung der Fall gewesen wäre. Solche werden nach Wahrscheinlichkeit auch im Leben nicht als Kraftmenschen wirken, sondern die große Schaar derer vermehren, die im besten Falle gutmüthige, nützliche Glieder der menschlichen Gesellschaft sind, nimmer aber Neues und Frisches zu Tage fördern werden. Die andern aber, denen die Federkraft ganz eigen geworden, die zeigen sich also auch im dritten Jahre — sie sind die Hoffnung und die Freude ihrer Erzieher. Fehlen sie nicht, sind ihrer einige, **4 — 5** unter **15 — 18**, man muß zufrieden sein und Gott danken.

Der Grad der Elasticität einer Klasse wird für den Lehrer selbst auf sichere Probe gestellt — wenn ein Vorgesetzter, ein Schulrath oder andere fremde Sachkenner dem Unterricht beiwohnen, d. h. zuhören, während der Lehrer selbst fort unterrichtet oder examinirt. Natürlich läßt der Lehrer (wenigstens ist es bei mir so, und wie ich glaube, auch bei meinen Collegen) alsdann seine Subjektivität zurücktreten; einmal weil es auf das objektive Verhältniß ankommt, zweitens weil jeder (empfindsame?) Lehrer eine Scheu hat, seine Individualität vor Andern in dem Grade, als er es thut, wenn er allein ist mit seiner Schaar, hervortreten zu lassen. Folglich unterrichtet man anders, man ist dann ein Anderer, als sonst. So weit meine Erfahrung reicht, sind die Lehrer, welche durch alles Ungewöhnliche, z. B. durch die Besuche Fremder gestört wur-

Digitized by Google

den, ihr Gemüth alterirt fühlten, die einflußreichsten, besen. Lichtenberg macht einmal eine ähnliche Bemerkung. Bei solchen Störungen nun kann man den Geist einer Klasse, den Geist der Einzelnen kennen lernen. Haben sie eine zähe Elasticität gewonnen, Entschiedenheit und Charakter, so entwickelt sich Alles in schönster Weise, auch wenn der Lehrer die gewöhnlichen Mittel der Erregung bei Seite legt und auf ihren Gebrauch für den Augenblick verzichtet. Wo nicht, nicht. Daher das schmerzliche Gefühl wahrer Lehrer nach Beendigung solcher Probefahrten unter fremder Inspektion. Der Schullehrer ist ein öffentlicher Lehrer, aber er ist auch ein heimlicher. Das Beste trägt er nicht zur Schau, er versteckt es, gleich einer Jungfrau; mit jungfräulicher Verschämung behält er das Beste für sich und seine Getreuen. Da sein treuestes Gefühl dieses ihm anräth, so folgt er demselben; und doch schmerzt ihn der Gedanke, vor dem Besuchenden seine Klasse und sich selbst nicht in der Beschaffenheit hinstellen zu können, in der sie sich doch befinden. Mit Recht fürchtet er daher schiefe Beurtheilung. Man lernt daher schon Resignation, wenn man sich häufig dem Publikum ausgesetzt sieht. Würdigt nämlich der Besuchende diese Verhältnisse nicht; hält er sich an die augenblickliche Erscheinung des Lehrers, meinend, daß sie seinen Normalzustand darstelle; hält er sich nicht an die objektive Erscheinung der Klasse, der Schüler und ihres Geistes: so fällt sein Urtheil nothwendig schief aus. Und dieses ist selbst oft dann der Fall, wenn er, wie es recht ist, den Lehrer aus und nach den Schülern beurtheilt. In Gegenwart eines Fremden — am meisten eines Vorgesetzten, aus natürlichen Gründen — erscheint eine Klasse nie so gut, als wenn man mit der Klasse allein ist. Besitzt eine Klasse die gehörige Stahlkraft, so daß sie längere Zeit ohne Sporn vorhält, so ist es gut; wenn nicht, so ist daraus noch nicht der Schluß zu ziehen, daß es auch also sei, wenn die jedem ächten Lehrer zu Gebot stehenden subjektiven Mittel angewandt werden. Beharrt eine Klasse in Gegenwart eines Fremden in geistiger Regsamkeit, so ist ihr diese Eigenschaft gewiß zur

Digitized by Google

andern Natur geworden; fehlt ihr diese Eigenschaft aber in seiner Gegenwart, so ist daraus doch mit nichten der Schluß zu ziehen, daß sie ihr auch zu andrer Zeit fehle. Kurz, das Urtheil des Fremden ist sehr selten ein gerechtes. Je subjektiver dieser selbst ist, je subjektiver er selbst Alles nimmt, desto mehr läßt der Lehrer, in natürlichem Gefühl, seine Subjektivität zurücktreten, d. h. das Urtheil eines subjektiven Mannes wird nothwendig ein schiefes — wenn nicht ein ungerechtes, doch ein unwahres, weil ein subjektiv zu günstiges oder zu ungünstiges. Je objektiver derselbe aber die Erscheinungen zu beurtheilen gewohnt ist, desto freier treten die Lehrer selbst mit ihrer Subjektivität heraus, desto richtiger wird sein Urtheil. Darum enthüllt sich einem subjektiven Manne die objektive Wahrheit nicht. Oberflächliche Menschenkenner meinen, daß solche subjektive Naturen auch subjektiv am belebendsten auf Andre, z. B. auf Schüler, wirkten, es findet aber gerade das Gegentheil statt. Je mächtiger und einflußreicher die Individualität und Eigenthümlichkeit eines Menschen ist, je mehr er damit Andere erregt und bestimmt, in ihrer Weise zu wirken: desto freier und richtiger ist sein Urtheil über andere Individuen. Es gibt Naturen, die auf alle Menschen, welche in ihre Nähe kommen, alterirend wirken, keinen in seiner natürlichen Verfassung lassen, eines Jeden Individualität verzerren und entstellen. Ist ein Lehrer solch' ein Mann, so täuscht er sich überall; er sieht das, was er im Augenblick hervorgebracht hat, als bleibend an, nicht wissend, daß es wieder verschwindet, so wie er verschwindet. Darum ist es für Schulinspectoren wie für alle Lehrer, besonders für Seminarlehrer eine der wichtigsten Aufgaben, ihre Individualität zwar so auszubilden, daß sie möglichst erregend auf die Umgebung wirke, aber so, daß sie der Eigenthümlichkeit anderer Lehrer und der Schüler nicht Gewalt anthue, sondern sie entfessele und befreie. Eine solche frei machende Individualität besaßen z. B. Pestalozzi und Dinter, letzterer im höchsten Grade. Darum freute sich jeder Lehrer, der etwas geleistet hatte, wenn er ihn kommen sah. Denn

er durfte der vollen Anerkennung gewiß sein. Seine Schulrevisionen glichen einem Gastmahl. Wie der Gast nicht vorher in die Küche geht, um der Zubereitung der Speisen zuzusehen, sondern das Mahl darnach beurtheilt, ob die Speisen schmackhaft oder nahrhaft sind, oder nicht: so beurtheilt ein Schulinspector die Wirksamkeit eines Lehrers und einer ganzen Anstalt nach den Resultaten. Ob der Salat erst mit Oel, dann mit Essig angemacht worden, während er selbst (der Inspektor) erst den Essig, dann das Oel zugegossen: das bestimmt sein Urtheil nicht, sondern die Schmackhaftigkeit und Gesundheit des Salates. Dem ähnlich ist auch das Urtheil eines Seminarlehrers über seine Seminaristen. Wehe diesen, wenn jener nur nach subjektiven Ansichten urtheilt, wenn er sie eintheilt in solche, die seine Subjektivität haben und die sie nicht haben, jene belobt und vorzieht, diese abstößt und haßt. Die Gerechtigkeit ist auch die erste Tugend aller derer, welche Lehrer und Lehrlinge (Apprentis-instituteurs) zu beurtheilen haben.

15. Die Allgemeine Schulzeitung hat im vorigen Jahre zwei Aufforderungen zur Fortsetzung des „pädagogischen Deutschlands der Gegenwart“ gebracht, die eine von Hrn. Pfarrer Spieß, dem Verfasser des „Unterrichtswegweisers“, die andre von einem Ungenannten im Decemberheft. Sie lautet also:

„Da das „pädagogische Deutschland der Gegenwart von Diesterweg“ eine in mehrfacher Hinsicht höchst interessante und lehrreiche Schrift ist, so wünschen wir dringend, daß sie fortgesetzt werden möge, und wir bitten daher den Herausgeber, das begonnene Werk mit den erschienenen beiden Bänden noch nicht zu schließen, sondern alle namhaften Pädagogen und Schulmänner aufzufordern, ihre Biographien einzusenden und, wenn dieses geschehen, sie zum Drucke zu befördern. Alle diejenigen aber, welche eine solche Aufforderung von D. erhalten, oder die sich sagen können, daß ihre Biographie der pädagogischen Welt auf irgend eine Weise nützlich sein könne, ersuchen wir dringend, sie uns doch ja nicht vorzuenthalten. Mit Männern

wie Denzel (†), Dolz, Graser, Graßmann, Harnisch, Kawerau, Krug, Natorp, Stephani, v. Türk, Zerrenner und vielen Andern, die wir aber unmöglich alle namhaft machen können, möchten wir auf diese Weise gar zu gern näher bekannt werden. Insonderheit bitten wir noch den Herausgeber des genannten Werkes, seine eigne Biographie den übrigen beizufügen. Es würde uns und Vielen gewiß sehr erfreulich sein, wenn diese hier gethane Bitte Gehör fände." In einer Anmerkung dazu erklärt die Redaktion der Allgem. Schulzeitung, daß ihre Spalten zur Aufnahme der Biographien tüchtiger Schulmänner gern geöffnet würden.

Die Unterbrechung der Fortsetzung des pädagogischen Deutschlands (ob interimistische, also vorübergehende Unterbrechung oder gänzlicher Abbruch blieb einstweilen unentschieden) hatte mehrere Gründe. Erstens einen buchhändlerischen, da der Verleger seine Handlung unerwarteter Weise verkaufte und dadurch Schwierigkeiten herbeiführte. Zweitens die nicht entschieden genug hervortretende Theilnahme des schreibenden und lesenden Publikums. Beides blieb unter Erwartung. Drittens — offen zu bekennen — erschienen mir die eingesandten Biographien nicht belehrend, interessant, neu, anregend genug. Aus der einen lernte man wenig mehr als aus der andern, die man schon gelesen hatte, die Verfasser ergingen sich in's Breite, erzählten unbedeutende Familiengeschichten, verstanden es zu wenig, sich zum Vordergrunde zu machen, hinter dem der Zustand des Volksschulwesens ihrer Zeit und Gegend erschien, wußten nicht ihr Leben mit dem Ganzen in Verbindung zu setzen, kurz statt lebenvoller Bilder entstanden, wenigstens mitunter, langweilige und triviale Schulmeistergeschichten. Zwar wurde dadurch die eine der Absichten der Herausgabe: Darstellung der innern Zustände des deutschen Lehrerlebens durch concrete Erscheinungen — erreicht; aber wen, dachte ich, erfreut es, dasselbe länger in seiner ganzen Langweiligkeit zu betrachten? Kurz, ich hatte es mir inhaltsreicher gedacht und — ich ermüdete, besonders da die Herbeischaffung der Biographien nicht nur

eine fortgesetzte Correspondenz nothwendig machte, sondern auch, da manches Eingesandte zurückgesandt werden mußte, mir dadurch Unannehmlichkeiten erwuchsen. Darum hielt' ich es für's Beste, inne zu halten und abzuwarten.

Inzwischen hat mich der Erfolg wieder ermuthigt. Obige Aufforderungen haben dazu beigetragen. Einige Biographien namhafter Männer sind mir bereits zugesagt; auf andre hoffe ich, zufolge obiger Anregungen und Wünsche, die ich hiermit als die meinigen adoptire und ausspreche. Wenn die genannten Männer und andre den ausgesprochenen Wünschen Folge geben wollen, so werde ich mich nicht säumig zeigen. Auch hat der neue Verleger, ermuthigt durch den fortgehenden Absatz der früheren Bände, seine Bereitwilligkeit zur Fortsetzung ausgesprochen. Was mich selbst betrifft, so werde ich das früher gegebene Versprechen auch erfüllen.

Denzel kann seine Biographie nicht mehr schreiben. **Harnisch** hat in seinem „Weißenfelser Schullehrer-Seminar" einen kurzen Abriß seines Lebens und das seiner Collegen **Hill**, **Prange**, **Hentzschel** gegeben. Es sind schätzbare Skizzen, aber sie genügen nicht. Man will mehr wissen; man wünscht Ausführungen, sowohl Confessions als Memoires, wie Herr Consistorial- und Schulrath **Grashof** in Cöln sie in seinem Werk:

„Aus meinem Leben und Wirken u. s. w. in Hinsicht auf Kirche und Schule. Erster Band. Kirche und Vaterland. Essen, bei G. D. Bädeker, 1839"

liefert. Der zweite Theil wird sich mit seiner Thätigkeit im Schulwesen beschäftigen. Wir kommen darauf zurück.

Aber es kommt weniger darauf an, daß man selbst ein über die andern Gewächse des deutschen Schulwaldes hervorragender Baum sei, als darauf, daß man sich und seine Zeit lebendig aufzufassen und darzustellen verstehe. Wer das vermag, gleich viel was er äußerlich erlebt hat — wie viel äußerlich Wichtiges kann denn auch einem deutschen Schulmanne begegnen?! Lehrer-Biographien wer-

Digitized by Google

den daher in der Regel mehr „confessions“ als „memoires“ sein — der ist dazu berufen, durch sich zu seinen Zeitgenossen zu sprechen. In dem kleinsten Tropfen spiegelt sich das Universum ab, und die Gesetze der Menschenentwickelung offenbaren sich in einem unbekannten Individuum eben so gut als in einer Celebrität oder Notabilität. Es kommt auf die Auffassung an. Ohne sie ist eine Celebrität allenfalls ein monstrum, aber was lernt man dabei? Ehrenberg erschaut in einem Kreidestück eine Welt von Infusorien und er entwickelt deren Organismus. Das sollten die Erzieher an sich und Andern nachahmen! Dann kämen sie aus ihrer langweiligen Alltäglichkeit heraus. Dann auch würde durch ihre lebendigen Mittheilungen der Sinn für die allgemeine Sache, der Sinn für die allgemeinen Zustände des deutschen Volksschulwesens, geweckt und gestärkt. Bis zur Stunde verlangen $^{9}/_{10}$ der Lehrer in den Schriften, die sie lesen, praktische Sachen. Sehr gut, ich liebe sie auch. Aber was nennen sie praktisch? Antwort: Alles das, was man unmittelbar, so wie es gegeben wird, in der Schule anwenden kann. Aber gehören Ansichten, Lebensgrundsätze, Gesinnungen nicht auch zu den praktischen Dingen? Ist es unpraktisch, wenn man den Lehrern den Reichthum der Welt und Literatur zeigt und dadurch ihren geistigen Horizont erweitert? Wir haben die Engherzigkeit, die Spießbürgerei, die Beschränkung auf den kleinsten Raum noch nicht überwunden. Ja die meisten Lehrer haben eine Art von Wuth, sich und ihren Collegen den Horizont zu vernageln. Diesem Philisterthum sollte das „pädagogische Deutschland“ entgegen wirken. Dazu ist es nicht erforderlich, daß der Biograph in hochtönenden Redensarten von Vaterland und Deutschthum redet; aber das gehört dazu, daß er das Allgemeine wirklich in seinem Herzen trage, daß er mit dem Allgemeinen gelebt habe, daß das öffentliche Leben ihn berühre, daß dessen Fort- und Rückschritte in sein Inneres eingreifen, daß er wirklich ein Sohn des ganzen Vaterlandes sei. Darin liegt es, darin liegt manches Hinderniß und mancher Stein des Anstoßes. Aber solcher Männer gibt es auch. Und gerade diese sind

Digitized by Google

es, die uns ihre confessions und memoires nicht vorenthalten sollten. (!)

16. Herr Dr. Gräfe spricht in einem, „Gegen Diesterweg" überschriebenen Aufsatze, die wechselseitige Schuleinrichtung betreffend, (Allgem. Schulzeitung, November-Heft 1839) von einer um mich herum gebildeten Coterie. Wer kennt die Mitglieder derselben, wo ist, wo existirt sie? Ich bekämpfte die Ansichten der Herren Peters, Rönnenkamp, Zerrenner, Baumfelder u. A. Wer stritt mit mir? — — Auf welcher Seite ist denn nun die „Coterie"? Verschonet mich, Freunde der Wahrheit, mit den Werken Anderer!

Dann wirft mir Herr Dr. Gräfe „Mangel an Duldsamkeit" vor, wenn man nicht unbedingt meiner Meinung beitrete.*) Und noch im verflossenen Jahre habe ich Lüben's günstiges Urtheil über die w. Sch. veröffentlicht! Ist das Unduldsamkeit?

Herr Dr. Gräfe theilt die Ansichten des Menschen in solche ein: 1) die sich nicht ändern können, z. B. die mathematischen; 2) die sich ändern dürfen; 3) die sich nicht ändern dürfen. Dagegen sprach ich, nicht nur wegen der logischen Beschaffenheit dieser Eintheilung, sondern und besonders wegen der Consequenzen. Mich überfiel dabei das Gefühl der Schwäche der menschlichen Natur wie ein gewappneter Mann. Es rangen sich aus diesem Gefühl einige Bemerkungen in die Feder. Was soll daraus werden, wozu muß es führen, wenn man ein unantastbares Denkgebiet construirt? Wohl, der Einzelne kann — es geschieht in tausend Fällen und zwar viel häu-

*) „Ich sage nicht wie üblich: daß ich jedes Lob mit Dank annehmen, den Tadel aber mit Verachtung begegnen werde — ich sage es nicht, denn ich denke es nicht. Wahrlich — mir ist sehr bange — nicht vor dem Urtheile, aber mir ist bange, ich möchte empfindlich werden. Bis heute war ich es nicht. Guter Gott! Wenn mich noch in meinen alten Tagen die Lobsucht der Schriftsteller befiele, und der Krampf der Ehre meine Brust zusammenzöge — es wäre schrecklich."

B.

figer, als die, die es thun, es sich träumen lassen — für sich ein solches Heiligthum auferbauen, er kann ein oder mehrere oder alle Fenster seiner Behausung zumauern lassen, das ist lediglich seine Sache. Nur muthe er Andern nicht das Gleiche zu, nur versuche er nicht, seine individuellen Weisheits- oder Klugheitsmaßregeln zu einem allgemeinen Grundsatz für die Menschheit zu erheben! Das verbitten wir uns. Davon sprach ich, mit der Absicht, die Leser zu veranlassen, die große, frei machende, alles freche Urtheil über die religiösen, sittlichen und politischen Ansichten derer, die anders denken als wir, in der Wurzel tödtende, folglich großartige Ansicht zu finden — dann würden sie sie, dachte ich, auch wirklich haben und behalten — daß der Mensch nicht Herr ist seiner Ansichten und Ueberzeugungen. Wir haben sie nicht, sie haben uns, nämlich die ächten, wahren. Ist ja nicht einmal ein ganzes Zeitalter im Stande, eine Ansicht festzuhalten, die sich — „leere Tautologie"!? — nicht mehr halten läßt. Sie verschwindet einem unter den Händen. Und nun der einzelne, der Zeit angehörige, in der Entwickelung begriffene Mensch! Nicht ohne Berücksichtigung ernster Zeitverhältnisse und Richtungen sagte ich und wiederhole ich, daß mich die Versuche, Ansichten festzustellen, die sich nicht ändern dürfen, erschrecken. Ich halte sie für unpsychologisch, unpädagogisch, hierarchisch, folglich für nachtheilig. War nun also in meinen Aeußerungen von Persönlichem oder Sachlichem die Rede? Verkehret mir meine Tendenzen nicht! Und vertrauet allenthalben der Menschheit, sie wird, auch wenn sie eure Barrikaden nicht schonet, die Wahrheit nicht verfehlen.

Endlich verlangt Herr Dr. Gräfe, ich solle auf die Sache, nämlich die w. Sch., näher eingehen. Aber diese Forderung ist nur gerecht, wenn neue Thatsachen oder Ansichten beigebracht, neue Erfahrungen vorgelegt worden sind. Man zeige mir sie und ich werde dem Ansinnen entsprechen. So lange das nicht geschieht, habe ich nicht Lust, auf leerem Stroh herumzudreschen. Die ganze Geschichte ist längst rein ausgebeutet; sie selbst ist in ihrer ganzen

Wesenheit nichts Anderes als eine Form, eine Hülse. Dieses zu behaupten werde ich fortfahren, bis man mir den Kern zeigt; ich werde, wie ich Herrn Rönnenkamp schon versprochen, fortfahren, die w. Sch. zu bekämpfen, weil ich sie für nachtheilig erachte. Denn sie treibt die Lehrer in Aeußerlichkeiten hinein, sie dämpfet und lähmet den Geist. Es ist eine Maschinerie.

17. Die Bekämpfung des Herrn Hofrath Thiersch ist mehr als die Bekämpfung einer Person, es ist die einer Partei; ein Individuum repräsentirt eine ganze species. Diese species ist eine europäische Kaste. Eine europäische Kaste nenne ich eine Vereinigung von Personen mit Standesvorrechten und -Vorurtheilen. Die Kaste des Herrn Thiersch ist die philologische, eine Sektion der größeren gelehrten. Ihre Vorrechte bestehen unter andern in der ausschließlichen Berechtigung zu bestimmten Aemtern. Wer nicht studirt hat, kein Triennium, Quadriennium, Quinquennium gemacht hat, kann im Staatsdienste nur auf das Amt eines Subalternen Anspruch machen. Ob er sich die zur Bekleidung eines höheren Amtes erforderlichen Geschicklichkeiten erworben habe, darnach wird nicht gefragt; es wird angenommen, daß es nicht der Fall sei, es wird gar nicht untersucht. Diese Voraussetzung mochte in früheren Jahrhunderten, wo es außer der mündlichen Belehrung auf den Universitäten fast keine Mittel zur Bildung gab, gemacht werden können; aber warum sollte sich heut zu Tage nicht ein begabter Mensch ohne Universitätenbesuch zum Staatsdienst gründlich vorbereiten können? Darum paßt das Monopol der Universitäten nicht mehr für unsre Zeiten; es ist ganz gegen die Richtung derselben, die auf Befreiung von Zunftengen hinaus geht. Sogenannte Literaten haben allein auf die höheren Stellen an höheren Bürgerschulen, ja sogar an höheren Stadtschulen Ansprüche. Kein Zögling eines Schullehrer-Seminars hat Aussicht zu einer solchen Stelle. Sollte man aber auf etwas Anderes sehen als auf die Tüchtigkeit? Gewiß nicht. Das Gegentheil nährt alte Standesvorurtheile und verrückt den bei der Besetzung von Lehrstellen an Schulen aller Art festzu-

haltenden höchsten Gesichtspunkt: den der praktischen Befähigung, nicht den der theoretischen (gewöhnlich unpraktischen) Bildung. Ein Gesetz, wie das vorliegende, welches Nicht-Studirte als solche von den Lehrstellen in den oberen Klassen einer Bürgerschule ausschließt, halte ich für der Natur der Sache, dem Bedürfniß dieser Anstalten und der Bildung der kräftigeren nicht-studirten Lehrer mehr widersprechend, als wenn man das Gesetz erlassen wollte: An einer Schule, an welcher es auf praktische Leistungen ankommt (d. h. an allen Schulen), darf kein studirter Mann (Literat) angestellt werden. Dazu kommt, daß ein tüchtiger Seminarist doch gewiß mehr intellektuelle Bildung hat, als die Mehrzahl der Schüler der Bürgerschulen: künftige Kaufleute, Gewerbetreibende u. dgl., bedürfen und haben werden, und daß ihm durch die Aussicht auf Avancement der kräftigste Sporn zu größerer Tüchtigkeit gegeben würde.

Wo man Standesvorrechte gesetzlich creirt oder dadurch befestigt, da stellen sich auch gleich die Standesvorurtheile ein: die Meinung des Besserseins, der größeren Wichtigkeit und mit ihnen die Absonderung und die Geringachtung Anderer. Zum Beleg dieser Wahrheit bedarf es der Beispiele nicht. Die ganze Weltgeschichte lehrt es. In vorliegender Beziehung steht der ganze Gelehrtenstand, gleich dem Adel, als eine vollständige Kaste da, und die Sektion desselben, die philologische, meidet nicht bloß die engere Verbindung, sondern auch den Umgang mit nicht-gelehrten Leuten, namentlich Schullehrern (weshalb sie sich auch niemals unter dieser Kategorie begriffen glauben). Dagegen ist gar nichts zu sagen, daß Jeder die Gesellschaft seines Gleichen sucht und die Rückwirkung ähnlicher Bildung wünscht; das ist nur natürlich. Darum wird der Kaufmann sich zu Kaufleuten, der Officier zu Militärpersonen, der Beamte zu Beamten gesellen. Davon ist deswegen auch hier nicht die Rede, sondern von einer Abwendung mit Geringachtung oder Verachtung von den, wenn auch untern, Gliedern desselben Berufes. Darin liegt das Schmähliche dieses Kastengeistes.

Es führt zu einem noch schlimmeren Resultat, wenn dieses nicht etwa gerade der tiefere Grund desselben ist. Aber gleich viel, ob Ursache oder Wirkung oder Wechselwirkung, wenn es in Wahrheit vorhanden. Es heißt: Abwendung der Philologen (nur mit bedeutenden Ausnahmen könnte man sagen — wenigstens müßte man Aerzte, praktische Pfarrer davon ausschließen — des Gelehrtenstandes, also im engeren Sinne des Wortes) von dem Volk, in Gesinnungen, Richtungen und Bestrebungen. Der eigentliche Gelehrte, d. h. der in der Bücherwelt und in vergangenen Zeiten lebende Mann, er hat kein Herz für die Freuden und Leiden, kurz für das Leben seines Volkes. Er lebt nicht mit, nicht in ihm, seine Bestrebungen und Kämpfe sind nicht seine Bestrebungen und Kämpfe, seine Interessen fördern und hemmen die seinigen nicht. Man blicke sich um, ob es nicht also ist. Daher, wenigstens mit daher, rührt die Abschließung aller gelehrten Theoretiker von den Männern der Praxis. Der Unterschied ist im Abnehmen begriffen; aber er ist noch lange nicht überwunden. Nur zu häufig kommt noch die Verachtung dieser durch jene vor. Nun lebt aber der wahre Schullehrer, weil ganz seinem Berufe, ganz seiner Gemeinde, ganz dem Volk. Darum aber hält man auch seinen Beruf und seine Bestimmung in bestimmten Sphären bis zum heutigen Tage für gemein und niedrig. Und wenn man in andern Sphären sich den Worten nach zu der entgegengesetzten Meinung bekennt, so fehlen doch nur zu häufig die bekräftigenden Thaten. Die Gelehrten nennen die Meinung, daß es würdig und edel sei, für die Bildung des Volks, der unteren, untersten Stände zu wirken, diesem schweren und äußerlich so undankbaren Berufe sein Leben zu widmen — die Meinung, daß man den Beruf der Schullehrer neben den aller andern rangiren müsse, daß hier, wie im Reich des Geistes überhaupt, von höher und niedriger nicht die Rede sein könne, Schulmeisterstolz, Schulmeisterdünkel. Man muß es hinnehmen, und der Zukunft vertrauen, die gewiß nicht ermangeln wird, diese An-

sicht selbst nach ihrem wahren Werth zu würdigen, sobald die Ansicht vom Volk selbst eine andere geworden.

Doch wir kehren zu Herrn Thiersch zurück. Einem Manne wie ihm, dem nun mehrfach dekorirten, muß man nachgehen, die Nachrichten, die Andere über ihn mittheilen, sammeln. Solche Persönlichkeiten sind keine alltäglichen. Und sie haben, wie der Augenschein lehrt, ihren Anhang. Wie man sich, nach Lessing, einen solchen erloben kann, so kann man sich einen solchen auch erschimpfen. Herr Hofrath Thiersch schlägt bald diesen, bald jenen Weg ein; den letzten wandelte er auf seinen Reisen im westlichen Deutschland, besonders Rheinhessen, Rheinpreußen und Westphalen, den ersten in Griechenland. Wie es mit der Richtigkeit seiner Ansichten in seinem dreibändigen Werke über die Zustände des Schulwesens beschaffen sei, habe ich selbst beispielweise gezeigt. Das Fundament seiner Beobachtungen und Nachrichten über Griechenland läßt sich aus einer Mittheilung erschließen, die der bekannte Verfasser der „Briefe eines Verstorbenen" veröffentlicht. Fürst Pückler erzählt in seinem neuesten Werke: „Der Vorläufer, Stuttgart 1838", S. 283 ff. unter der Ueberschrift: „Der neue Don Quixote" Folgendes:

„Ich gab heute dem Gouverneur (in Syra) ein bescheidenes Erwiederungsdiner, wo im Laufe des Gesprächs manches denkwürdige Thema berührt wurde. Man kam auch auf Herrn Thiersch, als den Don Quixote-Gegner des großen Capodistria, zu sprechen, und ich wiederhole, zur belehrenden Unterhaltung unsrer Landleute, wörtlich, was Herr Christidis, der damals eine Hauptrolle in Griechenland spielte, über ihn aussagte, ohne dieß weder bejahen noch verneinen zu wollen, denn wie sollte ich es? Geschichte, die wir nicht selbst vorgehen sahen, bleibt ja immer für uns nur mehr oder weniger glaubwürdige Erzählung Anderer — ja selbst der Augenschein trügt uns Aermste oft!"

„Herr Thiersch", begann der Gouverneur, „kam von Nauplia zu uns nach Perachora, ursprünglich in der Absicht, uns auszuforschen, als ich dort als Staatssekre-

tair fungirte, während Koletti als das Haupt unserer Opposition (des Syntagma) angesehen wurde. Er äußerte gegen mich, daß er den Präsidenten zu sprechen wünsche, womit er, wie ich sogleich wahrnahm, um uns zu schmeicheln, nicht mehr den diesen Titel allein noch führenden Augustin, sondern Koletti meinte. Ich frug, was er von ihm wünsche? Genaue Nachricht, antwortete Herr Thiersch, über den Stand Ihrer Affairen; worauf er eine glänzende Beschreibung von dem machte, was er Griechenland und der Partei, von der er sich überzeuge, daß sie die solideste Macht mit den wohlthätigsten Absichten verbinde, versprechen zu dürfen ermächtigt sei. — Hier gilt es, dachte ich, diesem Manne, der mir nicht der Scharfsinnigste zu sein scheint, Sand in die Augen zu streuen. Auf die naive Frage, über wie viel Truppen wir in Wahrheit zu disponiren hätten, erwiederte ich unbedenklich: Gegen 10,000 Mann, (obgleich wir in der Realität kaum 2000 besaßen, auf welche überdies nur wenig Verlaß war) deren Standquartier ich ihm dann sämmtlich im größten imaginairen Detail anzeigte und ihm in derselben Weise jede weitere geforderte Auskunft gab. Herr Thiersch, sehr dankbar, notirte alles eifrig in seine Schreibtafel, während ich diese Zeit benutzte, um Koletti mit wenig Worten von dem Vorgefallenen zu unterrichten, damit er, wenn Herr Thiersch sich bei ihm einfände, ganz dasselbe mit mir aussage. Dies geschah, und Herr Thiersch gab von da an keinen ferneren Zweifel an dem Vernommenen mehr Raum, doch verlangte er, das militairische Hauptquartier in Megara selbst zu besuchen. Wir wurden dadurch in einige Verlegenheit aus uns wohlbekannten Gründen gesetzt, doch halfen wir uns nach Kräften, weil wir jetzt unsern Mann bereits hinlänglich kennen gelernt hatten. Dieser Fremde, sagte ich zu Koletti, verspricht uns Geld, Truppen, einen König, kann schon jetzt seinen Einfluß auf die Agenten des Auslandes, und selbst bei unsern Landsleuten, wo jeder Fremde in diesem Augenblicke gilt, zu unserm Vortheil anwenden, und uns wesentlich behülflich sein, den imbecillen Präsidenten zu stürzen, was zum

Wohl des Ganzen à tout prix zu erreichen, dringend nöthig ist. Die Leichtigkeit des Individuums ist manifest, wir müssen ihm eine Komödie vorspielen."

„Auf der Stelle schickte ich Befehle nach Megara, alles, was von Truppen zusammen zu bringen sei, dort zu vereinigen, Vieh und Lebensmittel, so viel noch in der ganzen Gegend aufzutreiben wären, — denn wir litten an Allem den größten Mangel — in der Stadt zu vertheilen, und in jeder Hinsicht das Bild regen Verkehrs und herrschenden Ueberflusses aufzustellen. Man befolgte dies auf's Beste, das Volk selbst, Weiber und Kinder wurden zusammen gerottet, um in der Ferne als Truppendetachements zu figuriren, ja ich erinnere mich, daß mit größter Mühe einige Dutzend Eier aufgekauft wurden, welche Knaben in dem Hause, wo Herr Thiersch abtrat, unter viel Lärmen und Geschrei für einen Lepta das Stück ausbieten mußten, während man sich in der Wirklichkeit vielleicht kein anderes für 10 Colonnaten hätte verschaffen können, und der regulaire Preis derselben schon seit lange bis auf 100 Lepta gestiegen war. Ich muß noch lachen, wenn ich daran denke, daß die erste Aeußerung, mit der Herr Thiersch auf mich zueilte, als ich nach ihm in Megara ankam, seine Verwunderung über die Wohlfeilheit der Eier war, die er mir als eine Neuigkeit mittheilte, voll Freude über den Ueberfluß, den er hier, selbst bis zu den kleinsten Dingen herab, allgemein antreffe."

„Indem ich ihm nun unsere Hand voll Soldaten zeigte, von denen viele im Hintergrunde mit den Beinen an einander gebunden waren, um sie am Fortlaufen zu verhindern, benachrichtigte ich ihn, daß er nur so wenige sehe, weil wir in Megara nicht mehr brauchten, die übrigen aber da und dort zu besserer militairischen Disposition vertheilt worden wären, wobei ich ihm die Volks- und Weiberlager in der Ferne nicht zu zeigen vergaß. Herr Thiersch, unser Schuldiplomat, seine Schreibtafel fortwährend in Bewegung setzend, gab ohne Unterlaß seine höchste Zufriedenheit und Ueberraschung zu erkennen, versprach, nun er alles dies selbst gesehen, goldene Berge,

und ging mit einer so admirablen Zuversicht, mit einer so possirlichen Gravität, in alle ihm von uns gelegte Fallen ein, daß Herr Koletti oft die größte Mühe hatte, seine Ernsthaftigkeit zu behaupten. Er machte mir nachher fast Vorwürfe darüber und meinte, er begreife nicht, wie man nur auf den Gedanken so burlesker Stratageme fallen könne, als ich hier angewandt habe. Mein Gott, erwiederte ich, es ist ein gutes Mittel zum Zweck, und Jeder muß bedient werden, wie es für ihn paßt. Nicht ich von selbst kam darauf, die Originalität des Mannes hat mich darauf gebracht."

„Wir erfuhren nachher, daß alle Berichte des Herrn Thiersch unsern Vorspiegelungen bis auf die geringsten Umstände entsprochen hatten, was uns gar sehr zu Statten kam. Mehrmals forschte er nach unsern weitern Plänen, und ob wir mit Gewalt der Waffen, oder durch friedlichere Mittel der Ueberredung zum Ziele zu kommen beabsichtigten, worauf wir natürlich stets antworteten: „que nôtre intention était, de venir partout l'olivier à la main." Dies in Korinth und wo er hinkam proklamirend, zog er vor uns her und entwaffnete dadurch Manche, die uns ohne dies kräftigen Widerstand geleistet haben würden; weshalb ihn später mehrere dieser Städte auch bitter anklagten. Herr Thiersch hatte aber überdies einer starken Velleität Raum gegeben, selbst unser Regent bis zur Ankunft eines Königs zu werden, eine glückliche Illusion, in welcher ihn zu stören Niemand von uns sich berufen fühlte, und die Herr Koletti so gut benutzte, daß er Herrn Thiersch zu einer Zahlung von 20,000 Drachmen vermochte, die Thiersch gegen Wechsel aus München erhob, welche nachher protestirt wurden. Der Wahrheit zu Ehren muß ich aber bekennen, daß er, ohngeachtet dieser guten Dienste, von Anfang bis zu Ende nur ein Gegenstand des herbsten Spottes und der vollkommensten Geringschätzung für uns blieb."

„Ich füge dieser Relation nur noch hinzu, daß Calergi und viele andere bedeutende Männer, theils von dieser nämlichen Begebenheit, theils von andern ähnlichen,

bereits in demselben Sinne zu mir gesprochen hatten, und ohne mich einer gleichen Leichtgläubigkeit, als Hr. Thiersch gezeigt, schuldig machen zu wollen, bin ich doch hier durch eigene Erfahrung ganz zu derselben Ueberzeugung gekommen, die mir schon früher das Werk des Herrn Thiersch über Griechenland theoretisch gegeben hatte, nämlich: daß sein ganzer hiesiger Aufenthalt eine fortgesetzte Mystifikation vice versa genannt werden kann, die sich später auch eine Zeit lang auf Deutschland und Frankreich ausgedehnt hat."

Die Sache ist an sich nur spaßhaft, aber wegen der möglichen Folgen ernsthaft genug, da man noch häufig den Nachrichten solcher Reisenden traut. Denn nach den Mittheilungen des Herrn Thiersch über Deutschland zu urtheilen — wie mag es mit der Zuverlässigkeit von Allem, was er über Griechenland veröffentlicht hat, aussehen?! Und ein solcher Mann will uns beweisen, daß das Studium der Alterthumswissenschaften vorzugsweise die großen Tugenden der Besonnenheit, Wahrheitsliebe und Mäßigung entwickele und befestige, und daß durch die Beschränkung dieses Studiums die Grundsäulen deutscher Tüchtigkeit erschüttert würden. Traun, sein Charakter ist die Probe darauf!

18. In dem Monatsblatt für Pommerns Volksschullehrer vom Jahre 1837 und 1838, das mir zufällig zur Hand gekommen, werden aus den Verhandlungen der Pommerschen ökonomischen Gesellschaft*) die öffentlichen Anklagen eines Herrn von Thadden auf Trieglaff mitgetheilt und besprochen. Es kommen darin unglaubliche Dinge vor. Der Edle läßt nicht nur einen allgemeinen Klageruf über den Hochmuth und die Prätensionen der aus Seminarien hervorgegangenen Schullehrer und Seminaristen ergehen, sondern er setzt alle Schulen, in welchen Deutsch, Rechnen bis zu den Brüchen und Proportionen,

---

*) Wäre, was aber nicht denkbar ist, die Gesinnung des Herrn auf Trieglaff die der ganzen Gesellschaft, so würde sie Anspruch haben auf den Titel: „Gesellschaft zur Beförderung höchst nützlicher Unwissenheit."

Geographie, Naturgeschichte, Botanik gelehrt und Verstandesübungen getrieben werden, in welchen die Kinder lernen, was Meridiane und Parallelkreise sind, woher die langen und kurzen Tage rühren, woher die Sonnen- und Mondfinsternisse u. s. w. in die Verdammniß. „Alle Schulbücher, bis auf wenige ganz neue, sind demagogischer Natur." Das sind einige Pröbchen von der trefflichen Litanei. Doch man vernehme noch einige der Mittel zur Abhülfe:

1) Man suche den Seminaristen begreiflich zu machen, welches unermeßliche Feld des Wissens noch bleibt, das ihr Fuß niemals betreten kann, daß sie also späterhin den Prediger und Schulrevisor nicht verächtlich ansehen, wenn diese einige künstliche (Additions- und Multiplikations-Exempel = künstliche Rechnungen — es gibt einen schönen Begriff von der Bildung des Herrn von — auf Trieglaff) Rechnungen nicht eben so schnell wie sie im Kopfe herausbringen können. Man lehre sie: wahre Bildung ist Centripetalkraft, falsche Bildung ist Centrifugalkraft.

2) Man menagire die Prüfungszeugnisse. Keiner bekomme mehr Nr. 1. Wie Moses vom Berge Nebo auf das Land Kanaan sollen sie auf die verheißene Nr. 1 hinschauen, aber ohne sie, eben so wenig wie Moses, zu erreichen.

3) Man übe sie in militairischem Gehorsam, in demüthigender militairischer Zucht.

4) Man lasse die jungen Leute grobe Arbeit verrichten, wo möglich an solchen Orten, wo der Spaziergang die schöne Welt (haute volée) vorbeiführt. „Bei dieser ehrenvollen Arbeit lehre man sie wieder auf die rechte Weise das Bücken." *)

---

*) Was würde der Urheber obiger menschenfreundlichen Vorschläge sagen, wenn er erführe, daß die Seminaristen in Hildburghausen, öffentlich (horribile dictu) den „Gang nach dem Eisenhammer" und „Harras den kühnen Springer" deklamiren — und zwar vor dem Consistorium und mit dessen Beifall?!

Doch es ist nicht möglich, die Sache weiter auszuziehen. Herr Director Henning in Cöslin gibt sich die Mühe, den Mann zu widerlegen, was ihn selbst dann wieder veranlaßt, in einem, S. 45 des genannten Monatsblattes vom J. 1838 abgedruckten Briefe zu erklären, daß er auch vielfach Gelegenheit gehabt habe, unter den Zöglingen des Stettiner und Cösliner Seminars christlich gesinnte Lehrer zu finden, seine Klagen hätten mehr andere Provinzen im Auge, bei welcher Gelegenheit dann auch meiner Wenigkeit, d. h. meiner pädagogischen Reise, gedacht wird, man kann denken, in welchem Sinne, wozu übrigens Herr Henning selbst ihm den Weg gebahnt. *)

Solche Ansichten muß man nicht widerlegen. Es ist nicht einmal nöthig, sich mit Herrn Henning zu erinnern, daß man, des Stolzes beschuldigt, erst zu untersuchen habe, ob in dieser Beschuldigung sich nicht gerade der höchste Stolz kund thue. Wer so unverholen darauf ausgeht, nicht bloß die Schulen um den Standpunkt (den mittelmäßigen nach Hrn. Regierungs-Schulrath Weiß in Merseburg), den sie einmal errungen, zu bringen, sondern auch das deutsche Volk zur Dummheit zu verdammen, ein solcher Mann ist uns nicht mehr gefährlich, den haben wir hinter uns. Nach Ruge gibt es einen dummen, einen hierarchischen und einen vornehmen Pietismus. Zu dem letzteren bekennen sich Leute der „schönen Welt.“ Vorstehend haben wir eine Probe der Ansichten, die er hegt. Zwischen ihm und allen Schullehrern, die wissen, was sie wollen sollen, findet nichts weniger als der absoluteste Gegensatz statt: er will das Volk hinabdrücken, sie wollen das Volk heben. Letzteres will die ganze Zeit.

*) Herr Henning spricht von Entsetzen, das ihn ergriffen, weil ich in der pädagogischen Reise gesagt, „einen auf den Knieen liegenden (Sünden-beichtenden) Sokrates u. s. w., könne sich kein vernünftiger Mensch denken, nur ein Wahnsinniger solchen Anblick aushalten.“ Ich behaupte dieses noch. Denn nur ein Verrückter kann die Vereinigung der höchsten Gegensätze denken.

Fürchten wir daher nicht, daß der Sieg uns nicht verbleibe. —

19. In dem Jahrgang 1838 des obengenannten Monatsblatts für Pommerns Volksschullehrer S. 147 ff. theilt Herr Regierungs-Schulrath Kawerau in Cöslin, der in einer frühern Nummer in preiswürdiger Weise Resultate seiner Schulrevisionsreisen bekannt gemacht, einen

„Beitrag zur Darstellung der äußeren Lage unserer Volksschulen, wie sie hie und da noch vor 30 Jahren war",

den wir auch unsern Lesern nicht vorenthalten wollen, da er ein helles Schlaglicht auf die guten alten Zeiten auch in Schulsachen, wie sie der obengenannte Herr auf so und so (sie wohnen bekanntlich nicht in, sondern auf — obendrauf, doch, wie obige figura zeigt, in höchster Bescheidenheit und Demuth!) öffentlich zurück verlangt, wirft.

„Wie es", sagt Kawerau, „noch vor 30 Jahren hie und da mit dem Schulwesen bestellt gewesen, und auf welche Art so mancher unbrauchbare Schullehrer in sein Amt gekommen sein mag, wie bedeutend daher die Fortschritte sind, welche das Volksschulwesen unserer Provinz seit jener Zeit gemacht hat, wenn ihm gleich innerlich und äußerlich noch so manche wesentliche Verbesserung zu wünschen ist, zeigt nachstehendes merkwürdige Aktenstück aus dem Jahre 1809, ein Contrakt über die Anstellung eines Schullehrers:

Zwischen dem Herrn v. N. auf B. als Herrschaft von L. und dem Schneidermeister T. aus S. ist nachstehender Contrakt geschlossen und vollzogen worden:

1) Der T. erhält auf das Jahr von Marien 18⁰⁹/₁₀ in L. die sogenannte Schulmeisterwohnung nebst Garten und Wiese in Pacht.

2) Dafür bezahlt er auf das Jahr 10 Thlr., sage zehn Thaler in Courant und bezahlt solche zur Hälfte auf Michaelis, und die andere Hälfte zu Marien prompt und richtig. Auch gibt er zu Michaelis eine gute junge Stoppelgans und schickt seine Frau in der Ernte acht Arbeitstage zum Binden unentgeltlich.

3) Ferner verpflichtet sich der Meister T., alle kleinen Schneiderreparaturen, welche ihm von der Herrschaft geschickt werden, ohne Zeitverlust gleich und unentgeltlich zu machen, neue Sachen aber entweder für einen billigen Preis zu Hause zu verfertigen, oder, wenn es die Herrschaft verlangt, auch dazu nach V. zu kommen und selbige im Hofe auf Tagelohn zu verfertigen, woselbst er dann bei freier Kost 4 gGr. Tagelohn erhält.

4) Da der Meister T. auch zugleich die dortige Schule mit annimmt: so verpflichtet er sich, selbiger treu und gewissenhaft vorzustehen, und erhält dafür von jedem Kinde das dort gebräuchliche Schulgeld.

Zu mehrerer Gewißheit ist dieser Contrakt von beiden Theilen eigenhändig unterschrieben worden.

V., den 8. März 1809.

J. F. T. v. M.

Da der Schneidermeister T. mit Tode abgegangen, und seine Frau den Schneidergesellen G. Th. geheirathet hat: so ist demselben nach dem vorstehenden Contrakt die L.'sche Schule und Wohnung nebst Garten und Wiese in der Art überlassen, daß er das Ganze erfüllt, was der T. übernommen hatte, jedoch mit der Ausnahme, daß er anstatt der bisherigen 10 Thaler jetzt nur auf das Jahr von Marien $18^{11}/_{12}$ 5 Thlr., sage fünf Thaler bezahlt. Auch muß er, wenn es verlangt wird, als Tagelöhner für die Herrschaft und für das im Gute gewöhnliche Tagelohn fleißig arbeiten.

Diese Vereinigung soll von beiden Theilen pünktlich befolgt werden und ist auch in Gegenwart von unterschriebenen Zeugen eigenhändig unterschrieben worden.

V., den 20. April 1811.

So sah es noch 1811 hie und da aus! — Der jetzige Besitzer jenes Gutes ist dagegen gesonnen, sein eigenes Wohnhaus, sobald das neue fertig sein wird, der Schule zu übergeben!

Kawerau.

20. Zwischen Harms in Kiel und seinem Collegen Wolf ist über die Dinter'sche Schullehrerbibel in dem Itzehoer Wochenblatt ein heftiger Streit ausgebrochen. Die „patriotische Gesellschaft" hatte einen verdienten holsteiner Lehrer mit einem Exemplar der Dinter'schen Bibel beschenkt. Dies gab Harms die Veranlassung, einen neuen Feldzug gegen sie zu eröffnen, in entschiedener, wenn auch nicht in der heftigen Art, mit der er vor mehr als 20 Jahren die Funk'sche Bibel bekämpfte, die sich weit weniger Abweichungen von der ursprünglichen Erklärungsweise erlaubt, als die Dinter'sche. Der Streit hat viele Federn in Bewegung gesetzt; auch Lehrer haben daran Theil genommen und sich Heterodoxie und Obscurantismus gegenseitig vorgeworfen. Es ist nur zu beklagen. Ein solcher Streit kann unter uns fast nicht mehr vorkommen. So schnell schreitet die Zeit, nämlich die Entwickelung in der Zeit fort. Was vor 15 oder 10 Jahren viele Federn in Bewegung setzte, gehört jetzt zu den antiquirten Dingen. Daß das Christenthum nicht in der oberflächlichen Weise Dinter's aufzufassen sei, und daß es noch viel weniger dem Kinderlehrer zustehe, sich in neologische, willkürlich ersonnene Erklärungen einzulassen, das steht bei Allen, die über diese Angelegenheiten eine Stimme haben, fest. Die gegentheilige Ansicht stammte mit aus der Verirrung, das, was man Fortschritt nannte, vorzugsweise durch den Elementarunterricht sichern zu wollen. Lehrt der Lehrer die biblischen Historien wie alt-ehrwürdige, heilige Geschichten; übt er den Kindern einen Schatz von Bibelsprüchen ein; legt er den Inhalt der heilgen Schrift durch unvergeßliche Eindrücke in das Gemüth seiner Kinder, und behandelt er das Erhabene, Heilige, wie die größten Gegenstände, an denen der innere Mensch sich aufrichtet und erhebt: so wird es ihm nicht einfallen, in triviale Erklärungen zu verfallen, wie sie in der Dinter'schen Schullehrerbibel vorkommen. Dieses ist meine Meinung bei aller Anerkennung der übrigens großen Verdienste des Mannes und des Vorzüglichen, was wir ihm in anderer Beziehung verdanken. — Dagegen muß man sich aber auch entschieden gegen die

Theilnahme der meisten Lehrer an den über Strauß entstandenen Streitigkeiten erklären. Es läßt sich erklären, daß sie im Kanton Zürich mit hineingezogen worden. Aber die Urtheile, die dort über den Mann gefallen sind, muß man verdammen. Ist es nicht ein Jammer, wenn Leute, welche die Sache weder nach ihrem historischen Ursprunge, noch nach ihrer Verbindung mit vorangegangenen Entwicklungen, noch nach ihrem Inhalte kennen; Leute, die das zweibändige, große Werk nicht mit Augen gesehen, noch viel weniger gelesen und studirt und am allerwenigsten verstanden haben, in das Geschrei der aufgeregten Menge mit einstimmen und sich dadurch im eigentlichen Sinne des Wortes zum Pöbel gesellen? Ich bin kein Freund von der ewigen Predigt über die Bescheidenheit und Demuth der Schullehrer, besonders da sie von Solchen ausgehen, die selbst im Leben am wenigsten diese Tugenden auszuüben gesonnen sind; aber in vorliegendem Falle muß man fragen: kann es eine größere, schnödere und niederträchtigere Anmaßung geben, als die ist, über einen Mann, eine wissenschaftliche Richtung, ein in dem, man kann auf allgemeinerem Standpunkte sagen, nothwendigen Entwicklungsgange erschienenes Endresultat, über dessen absolute Wahrheit dadurch noch nichts ausgemacht ist, ohne alle Sachkenntniß, ohne alle Befähigung zu einem begründeten Urtheil dennoch das Urtheil der Vernichtung zu sprechen? Es ist eine Schmach und eine Schande, auch wenn man recht hat. Der Streit gehört auf den Boden der Wissenschaft und geht uns als praktische Lehrer daher gar nichts an, oder nur die Wenigen, welche das Zeug dazu haben. Man braucht nur einen Blick in das Werk gethan zu haben, um zu wissen, daß das Geschrei über Frivolität eben nur das Geschrei des Pöbels ist. Es gehört kein tiefer Blick in den Gang der menschlichen Entwicklungen oder in die Geschichte dazu, um einzusehen, daß die Menschen nicht nach Willkür die Begebenheiten und ihre Resultate machen, und die wissenschaftlichen Ueberzeugungen erfinden. Ja so viel sollte man von Jedem erwarten dürfen, auch wenn er nichts weiter als die Weltgeschichten von Becker, Pö-

litz oder Rotteck, oder auch nur die oberflächlichste Darstellung der Reformation oder der französischen Revolution gelesen hätte. So wenig die Grammatiker die Sprache machen oder die Astronomen die Gestirne und die Gesetze ihres Laufes: so wenig macht der einzelne Mensch die Geschichte und die Wissenschaft. Darum verleugne man in der Beurtheilung so großer und schwerer Dinge die Resignation, die Zurückhaltung und die Bescheidenheit überall da nicht, wo man sie mit Recht fordern kann! Groß denken von großen Dingen ist selbst schon eine Art von Größe. Nicht das Fürwahrhalten dieses oder jenes Satzes bedingt Werth und Streben eines Menschen, sondern das Gerichtetsein des innern Sinnes auf die ewigen, in der Menschheit sich ausprägenden Dinge.

21. Sage Keiner mehr, daß Vorschläge und Anträge zu Gesetzen oder Abänderung derselben, wenn jene von unten ausgehen, nichts helfen, welche Rede immer noch gehört wird. Wer fühlt denn zuerst die Nothwendigkeit einer veränderten Gesetzgebung, besonders im Einzelnen, wer fühlt sie eindringlicher als das Volk und die, die ihm am nächsten stehen: die untern Beamten, Prediger und Lehrer, die täglich mit dem Volke verkehren und merken, wo es fehlt! Naturgemäß liegen also hier die ersten Keime, die Wurzelfäserchen, die nach oben ausschlagend endlich die Krone zur Erzeugung der Blüthen und Früchte erregen, die dann, zum Boden zurückstrebend, zum Segen derer, die ihn bearbeiten, gereichen — ein natürlicher Kreislauf.

„Zum Himmel steigt es,
Und wieder nieder
Zur Erde muß es,
Ewig wechselnd.“

Jene Rede mußten auch die Rhein. Bl. vernehmen, als sie vor 1½ Jahren die Noth der Fabrikkinder schilderten und Vorschläge zur Abhülfe thaten. „Keine Eiche fällt von einem Streiche.“ Aber wenn der erste Hieb einmal gethan und andere Aexte sich hinzugesellen, wie es in dem vorliegenden Falle geschehen (ich nenne in den Rheinpro-

vinzen, die hier die Initiative ergriffen, nur Wilberg, den Kenner der Noth der Armen und den bewährten Freund derselben): so ist endlich der Fall auch der stärksten Eiche gewiß.

Sie ist gefällt:
durch nachfolgendes Gesetz, dessen Inhalt jeden Menschenfreund hoch erfreuen muß.

Unter ihnen rechne ich zunächst auf die Lehrer, die ersten Bildner und Freunde des Volkes, selbst Volk.

Beckedorf, ruhmreichen Andenkens, machte auch die Noth der Fabrikkinder zum Gegenstande seiner Untersuchung. Die Tabellen, welche die Aerzte und Polizeibeamten über die Sterblichkeit der Kinder in Fabrikgegenden einsandten, zeigten, leider! als Resultat, daß dieselbe nicht größer sei als in andern Gegenden. „Zahlen beweisen", sprechen pure Statistiker; wohl, sie beweisen das Eine und Andere, aber nicht Alles.

Und wenn die Tabellen bewiesen, daß Fabrikmenschen länger leben als Bürger und Bauern, wäre damit etwas bewiesen? Bewiesen, daß jene ein glückliches, gesegnetes Dasein haben? Kommt es bei der Werthschätzung des menschlichen Daseins auf die Länge der Lebensdauer, oder auf den Lebensinhalt an? Darin liegt das Entscheidende. Fabrikkinder, mißhandelte Fabrikkinder haben keine glückliche Jugend, keinen heitern Lebensmorgen, keinen Frühling — und was für einen Sommer und Herbst, vom Winter nicht zu sprechen?!

Wer jemals Fabrikkinder in Gegenden, wo sie 12, 14 und 16 Stunden an die Spinnmaschine geschmiedet wurden, gesehen hat, trägt gewiß von diesem Anblick auf Lebenslang einen Stachel in dem Herzen.

Darum freuen wir uns des neuen Gesetzes.

Es kommt nun darauf an, daß es auch ausgeführt und gehalten werde. Leider hat man Beispiele, daß treffliche Gesetze wieder einschlafen. Daß es in vorliegendem Falle nicht geschehe, dazu können Prediger und Lehrer viel beitragen. Es sei ihnen eine Mahnung zur Thätigkeit,

ihnen, als den treuen Hirten! „Was ihr einem dieser Geringsten gethan, das habt ihr Mir gethan!"

Das zwölfte Stück der Gesetzsammlung enthält die Allerhöchste Kabinetsordre vom 6. April 1839, betreffend das von Sr. Maj. bestätigte Regulativ über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in Fabriken:

„Das mittelst Berichts des Staatsministeriums vom 9. v. M. Mir überreichte, aus zehn Paragraphen bestehende, „Regulativ über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in Fabriken" entspricht einem längst gefühlten, von den rheinischen Provinzial-Ständen besonders hervorgehobenen Bedürfniß. Ich bestätige es deshalb seinem ganzen Inhalte nach, lege ihm für alle Landestheile der Monarchie gesetzliche Kraft bei und weise das Staats-Ministerium an, sowohl das Regulativ wie diese Ordre durch die Gesetzsammlung zu publiciren.

Berlin, den 6. April 1839.

Friedrich Wilhelm.

An das Staatsministerium."

Regulativ über die Beschäftigung jugendlicher Arbeiter in Fabriken, d. d. den 9. März 1839.

§. 1. „Vor zurückgelegtem neunten Lebensjahre darf Niemand in einer Fabrik oder bei Berg-, Hütten- und Pochwerken zu einer regelmäßigen Beschäftigung angenommen werden. §. 2. Wer noch nicht einen dreijährigen regelmäßigen Schulunterricht genossen hat, oder durch ein Zeugniß des Schulvorstandes nachweiset, daß er seine Muttersprache geläufig lesen kann, und einen Anfang im Schreiben gemacht hat, darf vor zurückgelegtem 16. Jahre zu einer solchen Beschäftigung in den genannten Anstalten nicht angenommen werden. Eine Ausnahme hiervon ist nur da gestattet, wo die Fabrikherren durch Errichtung und Unterhaltung von Fabrikschulen den Unterricht der jungen Arbeiter sichern. Die Beurtheilung, ob eine solche Schule genüge, gebührt den Regierungen, welche in diesem Falle auch das Verhältniß zwischen Lern- und Arbeitszeit zu bestimmen haben. §. 3. Junge Leute, welche das 16te Le-

bensjahr noch nicht zurückgelegt haben, dürfen in diesen Anstalten nicht über zehn Stunden täglich beschäftigt werden. Die Orts-Polizeibehörde ist befugt, eine vorübergehende Verlängerung dieser Arbeitszeit zu gestatten, wenn durch Natur-Ereignisse oder Unglücksfälle der regelmäßige Geschäftsbetrieb in den genannten Anstalten unterbrochen und ein vermehrtes Arbeitsbedürfniß dadurch herbeigeführt worden ist. Die Verlängerung darf täglich nur eine Stunde betragen und darf höchstens für die Dauer von vier Wochen gestattet werden. §. 4. Zwischen den im vorigen Paragraphen bestimmten Arbeitsstunden ist den genannten Arbeitern Vor- und Nachmittags eine Muße von einer Viertelstunde und Mittags eine ganze Freistunde und zwar jedesmal auch Bewegung in freier Luft zu gewähren. §. 5. Die Beschäftigung solcher jungen Leute vor 5 Uhr Morgens und nach 9 Uhr Abends, so wie an den Sonn- und Feiertagen ist gänzlich untersagt. §. 6. Christliche Arbeiter, welche noch nicht zur heiligen Communion angenommen sind, dürfen in denjenigen Stunden, welche ihr ordentlicher Seelsorger für ihren Katechumenen- und Konfirmanden-Unterricht bestimmt hat, nicht in den genannten Anstalten beschäftigt werden. §. 7. Die Eigenthümer der bezeichneten Anstalten, welche junge Leute in denselben beschäftigen, sind verpflichtet, eine genaue und vollständige Liste, deren Namen, Alter, Wohnort, Eltern, Eintritt in die Fabrik enthaltend, zu führen, dieselbe in dem Arbeits-Lokale aufzubewahren und den Polizei- und Schulbehörden auf Verlangen vorzulegen. §. 8. Zuwiderhandlungen gegen diese Verordnung sollen gegen die Fabrikherren, oder deren mit Vollmacht versehenen Vertreter durch Strafen von 1 bis 5 Thalern für jedes vorschriftswidrig beschäftigte Kind geahndet werden. Die unterlassene Anfertigung oder Fortführung der im §. 7. vorgeschriebenen tabellarischen Liste wird zum erstenmale mit einer Strafe von 1 bis 5 Thalern geahndet; die zweite Verletzung dieser Vorschrift wird mit einer Strafe von 5 bis 50 Thalern belegt. Auch ist die Orts-Polizeibehörde befugt, die Liste zu jeder Zeit anfertigen oder vervollständigen zu lassen.

Digitized by Google

Es geschieht dies auf Kosten des Kontravenienten, welche zwangsweise im administrativen Wege beigetrieben werden können. §. 9. Durch vorstehende Verordnung werden die gesetzlichen Bestimmungen über die Verpflichtung zum Schulbesuch nicht geändert. Jedoch werden die Regierungen da, wo die Verhältnisse die Beschäftigung schulpflichtiger Kinder in den Fabriken nöthig machen, solche Einrichtungen treffen, daß die Wahl der Unterrichtsstunden den Betrieb derselben so wenig als möglich störe. §. 10. Den Ministern der Medizinal-Angelegenheiten, der Polizei und der Finanzen bleibt es vorbehalten, diejenigen besondern sanitäts-, bau- und sittenpolizeilichen Anordnungen zu erlassen, welche sie zur Erhaltung der Gesundheit und Moralität der Fabrikarbeiter für erforderlich halten. Die hierbei anzudrohenden Strafen dürfen 50 Thaler Geld- oder eine diesem Betrag entsprechende Gefängnißstrafe nicht übersteigen.

Berlin, den 9. März 1839.

Königliches Staats-Ministerium.

Friedrich Wilhelm, Kronprinz.

Frh. v. Altenstein. v. Kamptz. Mühler. v. Rochow. v. Nagler. Graf v. Alvensleben. Frh. v. Werther. v. Rauch.

VIII.

Beurtheilungen und Anzeigen.

1. Leitfaden für den ersten Unterricht in der deutschen Sprachlehre. Von Dr. K. F. Becker ꝛc. Dritte Ausgabe. Frankfurt a. M., bei Kettembeil, 1838. (169 S. — 8 gGr.)

2. Ausführliche deutsche Grammatik als Kommentar zur Schulgrammatik. Von Dr. K. F.

Becker. 2 Abtheilungen. Frankfurt a. M., bei Kettembeil, 1838. (3 Thlr. 12 gGr.)

Die vorliegenden Werke Becker's sollen hier nicht beurtheilt, nur ihr Dasein soll angezeigt werden. Ich habe meine Ansichten über den wissenschaftlichen und pädagogischen Werth derselben zum öfteren in den Rh. Bl., wie in dem „Wegweiser" ausgesprochen. Mag in Betreff des Wissenschaftlichen oder der Begründung der Sache Manches noch einer näheren Untersuchung bedürfen: Keiner von denen, die auf Kenntniß des gegenwärtigen Standpunktes der Erforschung des Wesens der Muttersprache und ihrer systematischen Darstellung Anspruch machen, kann die Becker'schen Schriften entbehren. Dieses gilt vor Allem von der ausführlichen Grammatik. Für gewöhnliche Volksschullehrer ist sie nicht. Für sie ist sie theils zu schwer, theils die Anwendung des Gelernten in ihren Schulen, worauf praktische Lehrer immer und mit Recht denken, zu schwierig, ja zu bedenklich. Selbst den vorliegenden „Leitfaden für den ersten Unterricht" kann ich aus Gründen, die ich zum öftern ausgesprochen, den Elementarschulen nicht empfehlen; in höheren Schulen aber wird sie in den Händen methodisch-gebildeter, folglich methodisch-gewandter Lehrer — denn auch sie setzt eine selbstständige, freie Behandlung des Stoffes, den sie nur in geordnetem, organischem Zusammenhange vorführt, voraus — vorzügliche Dienste leisten, besonders wenn der in diesen Anstalten ertheilte Unterricht in fremden Sprachen sich auf den Muttersprachunterricht gründet, und die Fremdsprachlehren sich an die Deutschsprachlehre anschließen.

---

3. Leitfaden für die Sprachbildung in deutschen Volksschulen. Ein Handbuch für Elementar- und Bürgerschullehrer, enthaltend Sprachübungen zur Bildung des Sprachgefühls, nebst einer Sprachlehre als Erläuterung zu den Sprachübungen. Begründet auf Dr. K. Becker's

grammatische Ansicht, und sachgemäß methodologisch angeordnet von F. C. Honcamp, Lehrer am Schullehrerseminar in Büren. Nebst einer Tafel. Essen, bei Bädeker, 1838. (XVI und 336 S. gr. 8. — Preis 1 Thlr.)

Zuerst wollen wir auf die in dem Vorworte und in der Einleitung ausgesprochenen Gedanken näher eingehen. Der Verf. spricht darin von dem Zwecke des Sprachunterrichts, der zu befolgenden Methode, den Lehrmitteln, dem Becker'schen System und seinem Werke.

Herr Honcamp hält das System Becker's nicht nur für das beste, sondern für das allein richtige. Er erblickt in dessen Annahme und Einführung in die Elementarschule wie in alle Schulen einen wesentlichen Fortschritt. Die Aufgabe ist, dasselbe elementarisch zu bearbeiten, und den Lehrern in dieser Bearbeitung einen sichern Führer anzubieten. Solches ist der Zweck des vorliegenden Buches. Der Verf. steht also mit Wurst auf demselben Standpunkte und Beider Streben ist dasselbe. Aeußerlich betrachtet mit dem Unterschiede, daß Wurst in seiner praktischen Sprachdenklehre einen Leitfaden für Schüler und in der dazu gehörigen theoretisch-praktischen Anleitung zum Gebrauch derselben (2 Theile, Reutlingen, 1838) ein Buch für Lehrer geliefert hat, Honcamp dagegen sein Werk, wie der Titel besagt, nur für Lehrer bestimmt hat.

Auffallend ist die in dem Vorworte enthaltene Mittheilung, daß er bei dem Unterricht in dem Seminar (der Seminaristen) nach Becker's Leitfäden die Ueberzeugung gewonnen, daß es nicht zweckmäßig sei, „den Sprachunterricht für angehende Lehrer gleich zu Anfang methodologisch einzurichten.“ Denn was liefert die Schrift des Verfassers anders als einen methodologischen Leitfaden? Wenn „der Unterrichtsgang“, wie der Verf. verlangt, „aus dem Wesen des Gegenstandes in Bezug auf das Bedürfniß der Schule hervorgehet“, ist er dann nicht methodologisch? Sollen die Seminaristen in anderer als metho-

dologischer Weise in die Sache eingeführt und nachher der Versuch gemacht werden, ob sie den methodologischen Weg entdecken? Ist es des Verfs. Wille, daß die Seminarzöglinge in anderer, als in der Art des vorliegenden Leitfadens mit der Sache und dadurch zugleich mit der Methode bekannt werden? Gewiß nicht; besonders darum nicht, weil Sache und Methode dem Verf. eins sind, jene diese bedingt und bestimmt. Wir stoßen hier auf denselben Punkt, über den wir mit Herrn Wurst Verhandlung angesponnen, als deren erstes Ergebniß anzusehen, daß in die Elementarschule kein wissenschaftliches System im strengen Sinne des Wortes, wohl aber innerer sachlicher Zusammenhang, reale Entwickelung und Explikation des Gegenstandes gehöre, und daß jeder einzelne Theil desselben auf elementarische, d. h. im Wesentlichen materiell auf anschauliche, formell auf heuristische Weise an den Schüler zu bringen sei.

Lesen wir nun die weiteren Erklärungen des Herrn Verfs. in der Einleitung, so finden wir, daß er diesen Ansichten beistimmt. Der angeführte Ausdruck hätte zu Mißverständniß Anlaß geben können.

Als Zweck des Sprachunterrichts gibt der Verf. in Uebereinstimmung mit Becker an, daß der Schüler die Sprache solle verstehen lernen; falsch sei dagegen die Ansicht, daß der Elementarschüler durch den Sprachunterricht richtig sprechen und schreiben lernen solle; wenigstens sei dieses eine nothwendige Folge von jenem.

Folgen wir dem Ausdrucke, so entsteht die Besorgniß, daß der Verf. eine Einseitigkeit bekämpft, dagegen aber einer andern anheimfällt. Wenn man darauf denkt, den Schüler richtig sprechen und schreiben zu lehren, und wenn man dieses Ziel auch dem Sprachunterricht als Zweck vorlegt, so ist das doch sicherlich eine richtige Ansicht, welche die andere, daß der Schüler auch die Sprache solle verstehen lernen, nicht aus-, sondern einschließt. Wer sie nicht versteht, kann nicht richtig sprechen und schreiben; aber man kann sie richtig verstehen, ohne richtig zu sprechen und zu schreiben. Folglich ist es nicht genug, daß man

zum Verständniß gelange; man muß weiter gehen. Deßhalb sagen wir: der Zweck des Sprachunterrichts ist ein doppelter: ein theoretischer und ein praktischer, verstehen und können, und zwar mündliches und schriftliches Können, wenn auch nicht „wie ein Prediger, ein Richter, ein Buch", das verlangt Niemand — auch nicht in Betreff des Verstehens —, doch wie ein gebildeter Mensch, wenn auch nicht wie ein Gelehrter.

Der Verf. beantwortet nun (S. 3) die Frage, wodurch man die Sprache verstehen lerne? Antwort mit Becker, an den der Verf. sich durchweg anschließt: durch die in den Wörtern und ihren Endungen liegenden Begriffe und deren Beziehungen. Und wodurch lernt man diese kennen? Ganz richtig antwortet der Verf. in dieser Beziehung — so wenigstens nehme ich sie —: die Muttersprache wird uns nicht gelehrt, sondern in uns entwickelt, d. h. wir lernen die Muttersprache verstehen und sprechen dadurch, daß wir sprechen hören, selbst sprechen, und durch das ganze Leben, durch alles Lernen und Denken. Auf diese Weise haben mit und ohne Absicht, letzteres zumeist, bis jetzt die meisten Menschen ihre Muttersprache verstehen und sprechen lernen, und zwar ohne eigentliche, auf diesen Zweck hinarbeitende Sprachübungen, ohne Grammatik, ohne Sprachunterricht. Jede Anschauung, jeder gute Unterricht in jedem Gegenstande trägt dazu bei. Darum sage ich, daß es um dieses Zweckes willen des eigentlichen Sprachunterrichts in der Schule nicht nothwendig bedarf. Ein Lehrer, der die übrigen Gegenstände: Religion, Rechnen, Lesen u. s. w. mit Verstand und Einsicht betreibt, führt dadurch die Kinder nothwendig zum Verstehen und Sprechen. Darum aber noch nicht zum Schreiben. Folglich darf der zweite Hauptzweck des Sprachunterrichts, darin bestehend, daß der Schüler durch ihn zur schriftlichen Darstellung seiner Gedanken befähigt werde, keineswegs als Nebensache dargestellt werden, vielmehr ist er, weil der andere auch durch jeden andern Unterricht erzielt und erreicht wird, der wesentlichere, weil er nur durch absichtliche Uebungen erreicht werden kann. Damit leugnen

wir keineswegs die Wichtigkeit eines guten Sprachunterrichts auch für das Verständniß der Sprache; aber wir geben zu, daß dieser Zweck auch ohne eigentlichen, namentlich ohne grammatischen Unterricht erreicht werden kann, ja wir gehen weiter und sagen, daß dieser Zweck mehr durch den gesammten Unterricht als durch abgesonderte Sprachübungen erreicht wird und erreicht werden soll. In dieser Beziehung stimme ich der Ansicht derer bei, die vom Unterricht in der Muttersprache in den Schulen nichts wissen wollen. Dieses hat man nur richtig zu verstehen und nicht im strengsten Sinne zu nehmen: nichts heißt nicht: gar nichts, was in einer deutschen Schule ganz unmöglich wäre, auch der angegebene praktische Zweck nicht zuließe; nichts heißt so viel als: kein ausgedehnter, vollständig grammatischer Unterricht. Und dieses ist auch jetzt noch meine Meinung für die Volks- oder Elementarschulen, wie sie sind, wie sie sein können und darum auch sein werden. Und darin bin ich auch der Meinung, daß weder Wurst's, noch auch unseres Verfassers Leitfaden in die Mehrzahl unserer Volksschulen Eingang finden werde. Wohl ist es auch jetzt noch an der Zeit, mit dem Verf. gegen das abstrakte Lernen dürrer Grammatikalien zu eifern, weil es noch immer so häufig ist; darum auch zeitgemäß, zu zeigen, daß ein gründlicher Sprachunterricht des wissenschaftlichen, sachlichen, innern Zusammenhanges und einer gewissen Vollständigkeit nicht entbehren dürfe; aber fordern, daß ein solcher auch in der Elementarschule gegeben werden müsse, weil sonst eines der wesentlichsten Stücke elementarischer Bildung fehle, ist zu weit gegangen, wird nicht erreicht werden, weil die bestehenden und, so weit darüber geurtheilt werden kann, unabänderlichen Verhältnisse der Volksschule, der Kinder wie der Lehrer, übersehen werden. Daß ein solcher vollständig grammatischer Unterricht, um die Sprache zu verstehen, zu sprechen und zu schreiben, nicht absolut nothwendig sei, lehren alle die tausend und abertausend Menschen, die es dazu gebracht haben. Man werfe nur einen Blick auf das Inhaltsverzeichniß unseres Verfassers — es

nimmt eng gedruckt 9 Seiten ein — man lese die Terminologie, vom prädikativen Satzverhältniß an bis zu den Richtungswörtern, und vergegenwärtige sich die Beschaffenheit der Mehrzahl unserer Kinder und Schulen und frage sich, ob ein solcher Unterricht in der Regel gedeihen werde. Nimmermehr. Wohl, hier und da, wo die Kinder regelmäßig bis zum 14ten Jahre die Schule besuchen, wo sie in 3 — 4 gesonderte Klassen vertheilt sind, wo geistgewandte Lehrer unermüdet arbeiten u. s. w. Aber auch selbst da können alle wesentlichen Zwecke dieses Unterrichts bei einer Beschränkung auf das Unentbehrlichste der Grammatik, wenn nur der übrige Unterricht geistbildend ist, vollkommen erreicht werden.

Unwillkürlich habe ich diese Meinung hier abermals ausgesprochen, wir wollen aber zu unserm Verfasser zurückkehren, wir haben mit dem Gesagten kein Verwerfungsurtheil über sein Buch ausgesprochen; gehört es nicht überall da hin, wohin der Verf. es bringen möchte, es gibt doch Schulen, für die es ein Fund sein kann; wir müssen näher zusehen.

Ganz richtig legt der Verf. ein großes Gewicht auf die Bildung des Sprachgefühls und dem gemäß auf Sprachübungen. Dabei soll man aber ihm zufolge nicht stehen bleiben, es hieße auf halbem Wege stehen bleiben, der Schüler muß es zum Bewußtsein der Gesetze bringen. Das ist des Verfs. Ziel. Darin liegt unsere Differenz der Ansichten. Es wäre, meinen wir, sehr schön, wenn es nur möglich wäre. Nothwendig ist es nicht. Eine Volksschule kann vollkommen gut sein, die es nicht leistet, wenn sie nur das Uebrige leistet. Doch weiter im Texte!

Der Verf. legt seine Sprachübungen in die Unter- und Mittelklasse, den Sprachunterricht in die Oberklasse. Ich glaube, daß beides immer Hand in Hand gehen soll: Uebung und Unterricht, Können und Wissen. Der Schüler soll „entdecken" und „auffinden." Sicher; der Verf. huldigt methodischen Grundsätzen. Aber er soll überall entdecken und auffinden; nicht bloß auf der obersten

Stufe. Wenn der Verf. auf S. 7 verlangt, daß der Lehrer überall die mannigfaltigsten Anwendungen bei der Hand haben müsse, z. B. wenn von dem Ausmachen der Bohnen die Rede sei, der Lehrer beifügen oder zur Beifügung der Redensarten: ein Licht ausmachen, einen Streit ausmachen, eine ausgemachte Sache, vier Viertel machen ein Ganzes aus u. s. w.: so trifft er ganz unsere Meinung. Auf solche Uebungen und praktische Einsicht, unmittelbares Erkennen, kommt es in der Volksschule an, nicht auf theoretisches, abstraktes Erkennen, nicht auf grammatikalische Terminologie, nicht auf Definitionen und allgemeine Regeln.

Doch es ist Zeit, von der Behandlungsweise des Stoffs durch den Verf. einen Begriff zu geben. Die Vertheilung desselben haben wir schon angedeutet: in der ersten Abtheilung kommen die Sprachübungen, in der zweiten die Sprachlehre vor. Der Lehrer soll mit dem Studium der letzteren anfangen, der Unterricht mit jenen.

Die Sprachübungen beginnen mit der Bildung einfacher Sätze, und zwar wird, nach Becker, zuerst das prädikative Satzverhältniß, d. h. das Verhältniß des Prädikats zum Subjekt betrachtet, und in diesem zuerst der Satz, in dem das Prädikat ein Eigenschaftswort ist. Zuerst lies't man in §. 1 eine kurze Erklärung über die Sache und über das, was der Lehrer zu thun hat. Hier soll er fragen: Wie ist — — — das Subjekt, nämlich ein konkretes, genanntes, z. B.: Wie ist der Ofen? a) Sichtbares. Z. B. Der Himmel ist blau, das Laub ist grün u. s. w. b) Andere sinnliche Wahrnehmungen. Wie ist der Zucker, das Obst u. s. w.? In §. 2 wird das Subjekt in Frage gestellt, z. B.: Was ist süß? Was ist zähe? — In §. 3 treten etymologische Uebungen ein; die Schüler sollen Eigenschaftswörter nennen, welche die Endsilbe ig haben. Frage: Wie ist der Hahn? Antw. Der Hahn ist muthig. So geht es fort. Wir sehen: es sind Sprechübungen, die der Lehrer nach dem Sprachsystem, welches er im Kopfe hat, auswählt.

In §. 6, in dem Thätigkeiten, welche eine Veränderung des Zustandes bezeichnen, genannt werden sollen, finden sich folgende, von den Schülern zu findenden, oder nach Musterbeispielen zu bildenden Beispiele: Die Kette reißt — riß — ist gerissen — wird reißen; die Pflanze gedeiht — gedieh — ist gediehen — wird gedeihen u. s. w. Sind das nicht rein grammatische, inhaltsleere, von der Anschauung losgerissene Uebungen? Ohne Zweifel. Wir greifen ein anderes Beispiel heraus. In §. 12 „soll das Sprachgefühl der Kinder erkennen lernen, daß keine subjektiven Zeitwörter, deren Vergangenheit mit haben gebildet ist, als Participe der Vergangenheit gebraucht werden.“ Es werden folgende Beispiele aufgestellt: „Die Zeit ist verflossen; die verflossene Zeit kehrt nicht wieder. Die Minute ist verflogen; die verflogene Minute kehrt nicht zurück u. s. w. Dagegen: Das Kind hat geweint; nicht: Das geweinte Kind. Der Raum erlaubt es nicht, die Exemplifikation weiter fortzuführen. Ich halte dergleichen Uebungen für reingrammatische, inhalts- und kernlose, leere und unfruchtbare, langweilige und trockne. Ich sage nicht, daß sie nicht vorkommen sollen, aber sie sollen sich an irgend einen lebendigen, realen Stoff, z. B. an Sätze und Erzählungen des Lesebuches anschließen. Der Lehrer mag das Alles wissen, systematisch wissen; aber der Schüler lerne den richtigen Gebrauch durch Lesestücke, durch das übrige Lernen und Sprechen in der Schule und im Leben. Versteht es der Lehrer, was ein Leichtes ist, ein Lesestück sachlich zu zergliedern, wie der Herr Verf. es am Ende der ganzen ersten Abtheilung (S. 224) verlangt, und benutzt er die Gelegenheiten, die das Lesebuch und der übrige Unterricht darbieten, das Unentbehrlichste der Grammatik einzuüben, die Fehler, welche die Schüler begehen, zu verbessern und das Richtige ihnen vorzuführen: so lernen die Schüler durch Lesen, Sprechen und Ueben das Richtige. Ich halte daher die unendliche Menge der in dem vorliegenden Buche vorkommenden Uebungen größtentheils für überflüssig, weil sich das Ziel, das sie anstreben, auf anderm Wege natürlicher erreichen läßt, und die Durch-

führung ihrer Gesammtheit für unmöglich, weil sie über dem Bedürfniß und zum Theil über dem Horizonte der Kinder liegen. Nehme ich hinzu, daß auf diese Uebungen auch noch der Sprachunterricht, die eigentliche Grammatik folgen soll, so muß ich sogar das Ganze für schädlich erklären. Welches Schulkind faßt in der Lehre der Präpositionen und Conjunktionen die Unterschiede des realen, logischen und Beweggrundes, in der Satzlehre die Unterschiede des Indikativs, Conjunktivs und Conditionalis, abgesehen davon, daß durch die Einmischung der Formenlehre und der Wortbildung in die Satzlehre an eine übersichtliche, geordnete Auffassung dieser verschiedenen Vorgänge nicht zu denken ist, kurz das zusammengesetzte, aus fast unzähligen Theilen bestehende Ganze? Nein, ich muß mich gegen die Einführung dieses formalen Unterrichts in die Volksschule erklären; ich ehre und achte das Streben des Verfassers, anerkenne den ausgezeichneten Fleiß in der Bearbeitung und seine Sachkenntniß, wünsche, daß die Lehrer sich mit diesen Dingen genau bekannt machen; aber es gehört nicht Alles, was diese wissen mögen, in den Unterricht. Dieses ist meine Ansicht — ich sage: Ansicht. Es ist ein streitiger Punkt. Ich wünsche, daß Herr Honcamp, dessen Streben ich mit Hochachtung verfolge, seine entgegengesetzte Ansicht in diesen Blättern näher entwickele. Freie und entschiedene, aus Interesse für die Sache hervorgehende Discussionen führen zu gegenseitigem Verständniß, nützen jedem der nach Wahrheit Strebenden, und erhöhen bei Solchen — freilich auch nur bei Solchen — die männliche Freundschaft.

---

4. Parabeln Jesu für Kinder in Bildern. Nebst passendem Anhange; bearbeitet von Karl Wilh. Wiedenfeld, der Theologie Doctor. Verlag der Falkenberg'schen Verlagshandlung in Barmen. (Preis sauber broch. 16 gGr.)

Wie mächtig und entschieden die Parabeln unsers göttlichen Meisters und Heilandes zu allen Zeiten auf das Ge-

müth und Streben der Menschen gewirkt, davon geben Schrift und Erfahrung gar liebliche Zeugnisse. Freilich bedarf eine Wahrheit, am wenigsten eine religiöse, keines besondern Schmuckes, sie selbst dringt sich dem redlichen, vorurtheilsfreien Gemüthe durch ihre innere Kraft unwiderstehlich auf; allein das ist doch nicht zu leugnen, daß eine würdige, leicht faßliche Einkleidung und Veranschaulichung derselben viel, sehr viel dazu beiträgt, uns dieselbe klarer, angenehmer und unserm Herzen theurer zu machen. Gilt dies schon von uns Erwachsenen, wie viel mehr von unsern Kindern, deren Vorstellungen keineswegs im Gebiete der Abstraktion, sondern nur in der Sinnenwelt heimisch sind.

Dennoch soll das Kind hinüber geführt werden zu den schönen Gefilden des Geistes- und Gemüthslebens; hier soll es sich je mehr und mehr heimisch fühlen und mit uns Erwachsenen die Wahrheit erkennen und durch diese mit uns frei werden.

Dies Letztere ist denn auch der schöne Zweck, den das oben angezeigte Büchlein erstrebt. Ref. hätte übrigens gewünscht, daß der Herr Verf. in einem kurzen Vorworte sich über das Eine und Andere beim Gebrauche der Parabeln selbst ausgesprochen hätte, wodurch auch die Beurtheilung einen festern Maßstab bekommen haben würde. Hinsichtlich einiger Bilder wäre zu wünschen, daß die Ausführung der Idee besser entspräche.

Dies und die Verbesserung einiger stehen gebliebenen Druckfehler möchte Ref. bei einer gewiß bald nöthig werdenden zweiten Auflage dem Herrn Verf. zur gefälligen Berücksichtigung empfehlen. Uebrigens heißen wir die vorliegende Schrift von ganzem Herzen willkommen und wünschen ihr recht viele kindliche Leser. Statt aller Anpreisung weisen wir nochmals auf den Namen des würdigen Herrn Verfassers hin und setzen nur für Diejenigen, welche den Superintendenten und Schulpfleger, Herrn Dr. Wiedenfeld nicht näher kennen möchten, eine Parabel und ein Gedicht aus dem Anhange als Probe hinzu:

a) Das bittende Kind.

Wenn du bittest um Brod den Vater dein,
Gibt er, Kindlein, dir dann einen Stein?
Legt er eine Schlang' dir auf den Tisch,
Wenn du bittest ihn um einen Fisch?
Langt er einen Scorpion herbei,
Wenn du bittest um ein Ei?
Nein, das Gute, was dein Herz begehrt,
Wird vom Vater treulich dir beschert.
Und doch ist er nur ein Mensch, ein Sünder!
Wie viel mehr wird Gott wohl seine Kinder,
Die ihn bitten, hoch erfreun!
Himmelsgaben ihnen gern verleihn!

b) Der Knabe und der Hahn auf dem Kirchthurme.

K. Hahn, wie lugst du so schlau
Auf dem Kirchenthurm da
Nach allen vier Winden?

H. Dir aus der Ferne das Wetter zu künden,
Und zu halten treulich Wacht,
Ob Jeder seinen Posten nimmt in Acht.
Nicht Jeder ist fleißig,
Nicht immer treu,
Drum thut's wol noth, daß ein Wächter sei.

K. Was du mir gesagt
Will ich merken fein,
Will immer recht treu und recht fleißig sein.

Literarischer Anzeiger.

Bei G. D. Bädeker in Essen haben folgende Schriften die Presse verlassen und sind durch alle Buchhandlungen zu erhalten:

Gedichte

von

Adolph Köttgen.

Herausgegeben

von

J. P. Lange,

evangelischem Pfarrer in Duisburg.

(Preis 1 Thlr. 12 gGr.)

Der Herr Herausgeber sagt von diesen Gedichten unter Anderm: „Ich habe die Ueberzeugung, daß solche einer Sammlung besonders werth waren, weil sie eben ächte Gedichte sind, Früchte eines wahrhaft poetischen Geistes und christlichen Lebens, so daß sie dem Leser Freude und Segen bringen und zur Förderung der Ehre Christi dienen können."

Don Juan.

Aus dem Englischen

des

Lord Byron.

Im Versmaaße des Originals übersetzt

von

Adolph von Marées.

(geh. Preis 1 Thlr.)

Der als Dichter der „Askanier" rühmlichst bekannte Uebersetzer zeigt in dieser Uebersetzung des berühmten Gedichtes des genialen Lord Byron, mit welcher Kunst und Gewandtheit er die deutsche Sprache zu behandeln versteht. Die Uebersetzung schließt sich in allen Eigenheiten genau dem Original an und ist, nach dem Urtheile von Kennern, meisterhaft ausgeführt. Eine, auch nur oberflächliche, Vergleichung dieser Uebersetzung mit den bisher erschienenen wird von der Wahrheit dieser Behauptung die Ueberzeugung verschaffen.

J. D. Sachse,

Choralmelodieen

zu den Liedern der gebräuchlichsten Kirchengesangbücher, mit besonderer Berücksichtigung des Merseburger und Dresdener Gesangbuches, alphabetisch geordnet. Nebst einigen neuern Melodieen und den vierstimmigen Chorgesängen zur Liturgie. Ein Hülfsbüchlein für Lehrer und Schüler beim Kirchengesange und zum Einüben der Melodieen in Schulen. 8. geh. (4½ gGr.)

Lehren des Christenthums

in Fragen und Antworten nach Luther's Katechismus, mit Beweisstellen, Liederversen und einer kurzen Religionsgeschichte. Von C. F. Arndt. 8. 5 Bog. (4 gGr.)

Fünfzig zweistimmige Lieder

zum Gebrauch für Schulen, nebst einer kurzen Theorie des Gesanges, von C. Flux, Gesanglehrer an der Königl. Luisen-Schule und am Erzbischöflichen Klerikar-Seminar. 10 Bog. (9 gGr.) Schreibp. (12 gGr.)

Franz Kühne's

deutsche Sprachlehre,

mit zahlreichen Uebungsbeispielen für untere Klassen höherer Knaben- und Mädchenschulen. 8. 10 Bog. (6 gGr.)

---

25 geradlinige Vorlegeblätter

zum Nachzeichnen von A. Lüben. (9 gGr.)

---

25 krummlinige Vorlegeblätter

zum Nachzeichnen von Demselben. (9 gGr.)

---

24 Vorhängeblätter

zum Nachzeichnen von Demselben. (18 gGr.)

Allgemeine Geographie

für deutsche Bürgerschulen und für den Privatunterricht. Bestehend 1) aus 9 geographischen Tabellen in 3 Cursen für die Schüler, nach einer methodischen Stufenfolge in

Beziehung auf die einzelnen Schulklassen; 2) aus einem Handbuche für Lehrer, in 2 Theilen, mit 8 erläuternden Figurentafeln und 2 Karten ꝛc. Von Eugen Schelle, Rector zu Ballenstedt. 1r Theil: Elementar-Geographie. — Abriß der mathematischen und reinen Geographie. Heft 1 bis 5. Tabellen 1—4, mit 3 Tabellen zur Elementar-Geographie. Jedes Heft 9 gGr.

Dr. Martin Luthers

kleiner Katechismus,

erklärt und mit biblischen Beweissprüchen verbunden von J. L. Müller, Rector an der St. Annenschule zu Eisleben. 8. 16 Bog. (7½ gGr.)

---

110 geometrische

Construction-Exempel-Tafeln

als erste Vorübung zur Gewerbzeichenkunst für Bürger-, Sonntags- und Gewerbschulen und zur Selbstbelehrung von Dr. F. A. W. Netto. (1 Thlr. 12 gGr.)

Moral und Religion

in erläuternden Beispielen. Ein Schulbuch für Lehrer und Lernende. 2 Theile. 1r Theil: Moral, Erzählungen, Fabeln und Lieder, hauptsächlich zur Uebung des Gedächtnisses, so wie zur Entwickelung sittlicher Begriffe. 4te Aufl. 2r Theil: Religion. Herausgeg. von M. Ch. F. L. Simon, Prediger an der Nicolaikirche zu Leipzig. (à 14 gGr.)

Religionslehre

für evangelische Christen, mit Einrechnung auf Luthers Katechismus. Als Anhang die Hauptstücke des Katechismus Lutheri. Von C. F. Thiele. 8. (2 gGr.)

Jesus der Kinderfreund.

Von Demselben. 8. 8 Bogen. (5 gGr.)

Diese Bücher sind durch sämmtliche Buchhandlungen zu haben; Schulen oder Lehrer, die es vorziehen sollten, vom Verleger direct zu verlangen, werden von demselben promt bedient werden. Nicht zu entfernte Buchhandlungen sind jedoch in den Stand gesetzt, dieselben Vortheile bei Quantitäten zu gewähren, die der Verleger versprechen kann.

Rheinische Blätter
für
Erziehung und Unterricht
mit
besonderer Berücksichtigung
des
Volksschulwesens.

Herausgegeben
von
Dr. F. A. W. Diesterweg.

September und October 1839.

Des zwanzigsten Bandes der neuen Folge
zweites Heft.

Essen,
bei G. D. Bädeker.
1839.

I.

Schiller für immer.

(Für das diesjährige Stiftungsfest des Berlinischen Schullehrer-Vereins, 3. Juli 1839, bestimmt.)

„Im Menschenherzen wohnt ein starker Trieb, aufwärts zu blicken — zu verehren; in diesem Triebe ruht die Quelle der Religion, der Unterthanentreue und auch der Huldigung und Unsterblichkeit, welche so gegen den Großen des Alterthums gezollt wird. In Wahrheit, Bewundern ist ein göttliches Vergnügen. — Ja, diese seltene, diese hocherhabene, allen gewöhnlichen Menschen versagte Liebe — — — — — — — —"

„Bulwer im „Eugen Aram", Aachen und Leipzig, 1832, I., S. 155.

Wenn wir, geehrte Freunde! uns in unsern gewöhnlichen Monatsversammlungen unmittelbar mit den Gegenständen unsers ernsten und wichtigen Berufs beschäftigen; wenn wir also aus der Unterrichts- und Schulerziehungs-Lehre, aus der Didaktik, Methodik, Disciplin die Themata zu unsern Aufsätzen und Mittheilungen wählen: so wird das Niemand Wunder nehmen, vielmehr Jedermann, sei er selbst Schullehrer oder ein Freund der Schule und der Lehrer, natürlich und recht finden. Die Zahl der wichtigen, entweder uns noch nicht

vollständig bekannten, oder überhaupt noch nicht gehörig erforschten Gegenstände ist so groß, daß wir, statt monatlich, wöchentlich oder tagtäglich zusammen kommen könnten, ohne daß es unter einer Zahl von 60 und mehr Männern jemals an würdigem Stoff zur gegenseitigen Anregung und Belehrung fehlen könnte. Mit Recht bleiben wir daher in unsern gewöhnlichen Versammlungen auf dem praktischen Boden der unmittelbaren Wirksamkeit der Schule stehen.

Aber damit behaupten wir nicht, daß in dieser Weise alle Bedürfnisse unseres Geistes befriedigt würden; vielmehr empfinden wir die Gewißheit des Gegentheils. Ich glaube daher, daß auch noch andere Mitglieder unseres Vereins mit mir das Gefühl theilen, daß es nicht bloß angenehm, sondern auch ersprießlich sein würde, wenn sich Gelegenheit fände, unsern Blick — nicht auf fremdartige, innerhalb unseres Gesichtskreises nicht liegende — aber doch auf Gegenstände, deren Erkenntniß nicht das unmittelbarste, alltägliche Berufsleben berührt, zu richten. Ist irgend ein Geschäftsmann in Gefahr, auf die Bahn der Einseitigkeit, Trockenheit und Abstractheit geworfen zu werden, so ist es der Schulmann. Wir wissen es alle, wir fühlen es in innerster Seele. Darum lechzen wir nach erfrischender Geistesnahrung, darum schließen wir uns so gern an Lehrer an, deren Gedanken aus einem Borne lebendiger Erregtheit fließen, die unsern Horizont erweitern, uns aus der dürren Wüste der Begriffsspaltung auf frische, grüne Weide versetzen. Wenn zu solchen Erregungen gewöhnliche Versammlungen auch dieses Vereines sich nicht eignen, so begrüßen wir mit rascheren Pulsschlägen das Fest, das uns auch in dieser Beziehung alljährlich einmal freudig willkommen erscheint. Es ist für dieses Jahr dieser Tag.

Zu den Gaben, die geehrte Mitglieder und Freunde Ihnen bereits dargeboten, geselle ich als Scherflein die meinige. Doch nur uneigentlich nenne ich sie: die meinige. Ich will sie diesmal von einem Größern entlehnen.

Am 8. Mai dieses Jahres schlug mir das Herz. Man feierte in einer deutschen Stadt ein hehres Fest. Mit Ihnen war es mir nicht vergönnt, persönlich anwesend zu sein und mit einer unvergänglichen Erinnerung mein Leben zu bereichern. Aber im Geiste war ich anwesend in Stuttgart mit Millionen dankbarer Menschen. Wer kennete ihn nicht, den edlen Sänger und den noch größeren Menschen, dessen erhabener Geist am 9. Mai 1805 die sterbliche Hülle verließ, dessen Gedanken, Thaten und Schicksale jedes deutsche Gemüth wenigstens einmal mit Theilnahme und Begeisterung durchdrungen, weil er für Gott, Tugend, Freiheit und Vaterland gelebt, gelitten und gerungen, den Mann, in dem alle Herrlichkeiten deutscher Gemüthsart, deutschen Sinnes zur schönsten Blüthe sich entfaltet, unsern Schiller, dem nun nach einem Dritteljahrhundert das dankbare Vaterland eine Denksäule setzte!

Schiller ist und wird bleiben der Dichter jedes edeln deutschen Jünglings, eines Jeden, der ergreifbar ist für große Gedanken und ideales Streben. Daß er darum auch der stille Freund jedes wahren Lehrers sei, versteht sich von selbst. Er lebet und erfreuet uns in einsamen Stunden, seine Hochgedanken erfrischen unsern trocknen Sinn, seine Sprüche entflammen uns für ein höheres Streben.

Aber er ist zugleich noch im engeren Sinne unser Lehrer. Auch in unmittelbar pädagogischer Hinsicht lernen wir von ihm. Seine großen Gedanken über Dasein und Bestimmung des Menschenlebens, über die ewigen Zielpunkte des höheren Strebens, über die Schönheit und Erhabenheit des individuellen und nationalen Seins sind auch uns auf unsern Wegen Lichtpunkte und Leitsterne. Ich glaube darum nicht gegen den Zweck des heutigen allgemeineren Festes zu verfehlen, wenn ich Ihnen einige seiner herrlichen Sprüche vorführe und sie mit kurzen Bemerkungen begleite. An dem, was große Geister aus der Fülle ihrer gottbegabten Natur zu Tage gefördert, erwachsen uns Kleineren die Schwingen. „Es wächst

der Mensch mit seinen höheren Zwecken.“ Denn wir sind doch wohl Alle weit entfernt von dem beschränkten Gedanken, daß wir nur von Lehrern und Schulmeistern etwas lernen könnten. Die größten Geister aller Zeiten sind auch die größten Lehrer der Lehrer, wie der ganzen Menschheit. Wie das unreife Kind an dem gereiften Manne hinaufrankt, so wächst des gewöhnlichen Mannes Herz und Geist an denen, die wir im ungewöhnlichen, aber wahrsten Sinne des Wortes die Großen der Erde und aller Zeiten nennen. Schiller ist Einer dieser Großen, Einer der Größten. Weiden wir uns daher heute an einigen seiner erhabenen Sprüche! „Nenne mir“, sprach Herder wenige Stunden vor seinem Ende zu einem der um sein Sterbelager Versammelten, „einen großen Gedanken, damit ich mich erfrische!“ So denken auch wir heute zur Feier dieses Festes, zur Nachfeier des 8. Mai's. —

Was soll ich wählen aus dem Vorrath unendlicher Schätze? Der vorliegende Reichthum macht auch den Kenner der Edelsteine und den Wardein der ächten Metalle nur verlegen. Dazu kommt, daß es mir im Augenblick der Gegenwart an Zeit gebricht, die Säle aller Paläste, die er aufgeführt, zu durchwandern. Nehmet darum vorlieb mit dem, was mein Gedächtniß, das wenigstens die meisten seiner Gedichte treu bewahrt, im Augenblicke mir bietet. Spreche ich ja auch zu Männern, in deren Gemüthern, nicht fremd mit seinem Genius, ein vielstimmiges Echo bei dem Anschlage eines Tones laut wird.

Daß er die Liebe besungen, bedarf keiner Erwähnung — welcher Dichter erglühte nicht für die Himmlische, diese Tochter des Himmels! Aber nimmer bedeckte er sündhaftes Gelüst mit dem Golde seiner Rede, nimmer fachte er sinnlich wilde Leidenschaften an. Seine „Laura“ war, wie Hoffmeister, sein würdiger Biograph, mein Freund, nachgewiesen, nur der Name des Genius, den er verehrte. Und wie er von Frauen dachte, weiß der, der die „Glocke“ kennt und

seine „Würde der Frauen". Nur von der „Gattin, der treuen", spricht er, und „Ehret die Frauen" ist seine wiederholte Mahnung an die Männer, die wilden, zerstörenden.

Wer die Hochgedanken, die durch die Worte Gott, Freiheit und Unsterblichkeit bezeichnet werden, kennt, weiß es, daß Schiller „Worte des Glaubens" gesungen. Sein ganzes Leben war ihnen geweiht. Darum, weil sie aus der Fülle seines Seins hervorquellen, machen sie auf uns so tiefen Eindruck. Er war Mensch im edelsten Sinne des Wortes, Philosoph und Dichter. Inhalt und Form durchdringen einander in den Gaben seines Genius in der harmonischsten Weise. Wenn er uns in der „Glocke" die Geschicke des einzelnen Menschenlebens vorführt, so schildert er in dem „Eleusischen Feste" den Gang der Culturgeschichte, und sein herrlicher, in seinem Werthe nicht genug erkannter „Spaziergang" ist nichts weniger als eine Weltgeschichte im Kleinen. „Die Weltgeschichte ist das Weltgericht."

Mit dem Großen und Herrlichen aller Völker und aller Zeiten fühlte er sich verwandt. Diese Eigenschaft theilt er mit allen universalen Geistern. In der begeisterten Liebe für Vaterland und Freiheit aber übertrifft er alle. Wer hat „deutsche Treue" edler besungen, wer mehr gekämpft für unverlierbare Menschenrechte, für die Freiheit des Gedankens, für Wissenschaft und Kunst? Den Trieb zum Vaterlande nennt er „das theuerste der Bande."

„Der Mensch ist frei geschaffen, ist frei,
Und würd' er in Ketten geboren.
Laßt euch nicht irren des Pöbels Geschrei,
Nicht den Mißbrauch rasender Thoren.
Vor dem Sklaven, wenn er die Kette bricht,
Vor dem freien Menschen erzittert nicht."

Aber überall kämpft er für gesetzliche Freiheit; nicht der Umwälzung und Zerstörung redet er das Wort, mit beredter Zunge zeichnet er ein Schreckenbild von der blin=

den Wuth eines zügellosen Pöbels, „dem schrecklichsten der Schrecken.“

„Heil'ge Ordnung, segenreiche
Himmelstochter, die das Gleiche
Frei und leicht und freudig bindet,
Die der Städte Bau gegründet,
Die herein von den Gefilden
Rief den ungesell'gen Wilden,
Eintrat in der Menschen Hütten,
Sie gewöhnt zu sanften Sitten,
Und das theuerste der Bande
Wob, den Trieb zum Vaterlande.“

Selbst in den excentrischsten seiner Dramen, in den „Räubern“ und im „Fiesco“, zeigt er uns den Untergang derer, die durch Gesetzlosigkeit die Gesetze aufrecht erhalten oder durch frechen Aufruhr wieder herstellen, den Zweck durch die Mittel heiligen wollen. Und im „Wallenstein“ selbst, den er sonst als Mann idealisirt, eröffnet er vor unsern Blicken den Abgrund, in welchen der unrettbar hineinstürzt, der durch Ehrgeiz geleitet, Treubruch und Verrath übt an dem, dem er Treue geschworen. Sein „Posa“ dagegen donnert Worte und Gedanken gleich Feuerbränden in die Seele eines mißtrauischen Tyrannen, den Aufstand der Niederländer gegen Gewalt und Zwingherrschaft verherrlicht er durch sein wundervolles Talent, und sein „Tell“ wird, so lange Menschenherzen für Vaterland und Freiheit schlagen, heilige Begeisterung wecken für diesen großen Namen.

„Nein, eine Gränze hat Tyrannenmacht.
Wenn der Gedrückte nirgends Recht kann finden,
Wenn unerträglich wird die Last, greift er
Hinauf getrosten Muthes in den Himmel,
Und holt herunter seine ew'gen Rechte,
Die droben hängen unveräußerlich
Und unzerbrechlich wie die Sterne selbst.
Der alte Urstand der Natur kehrt wieder,
Wo Mensch dem Menschen gegenüber steht,

Zum letzten Mittel, wenn kein andres mehr
Verfangen will, ist ihm das Schwert gegeben.
Der Güter höchstes dürfen wir vertheid'gen."

Durch solche Ansichten und Gedanken adelt er im Voraus die Thaten unsers Volkes in den ewig denkwürdigen Tagen von 1813, die Erfolge in dem neuen Hellas, von denen wir mitfühlende Zeugen gewesen, und wo anderwärts solch' Streben nicht gelang, da wird der Erfolg unser Urtheil, weil unser Gefühl und innerstes Bewußtsein nicht alteriren. Schiller selbst konnte in Zuversicht zu seinem Genius einem deutschen Fürsten seinen Tell mit den Worten zusenden:

— — — — „wenn ein Volk,
Sich selbst genug, nicht fremden Guts begehrt,
Den Zwang abwirft, den es unwürdig leidet,
Doch selbst im Zorn die Menschlichkeit noch ehrt,
Im Glücke selbst, im Siege sich bescheidet,
Das ist unsterblich und des Liedes werth." *)

*) Auch Schiller selbst ist unsterblich und des Liedes werth. In kleiner Stadt, in bürgerlich-engen Verhältnissen geboren, in einer Militär-Akademie nach damaliger strenger Sitte erzogen (auch ihm hing der Zopf hinten), persönlich bewacht und bedroht von einem strengen Herrn und Gebieter (man lese nur seine Jugendgeschichte bei Hoffmeister!) — aber der in ihm ruhende, urkräftige Keim wurde nicht getödtet, im Stillen und dem Besitzer selbst unbewußt wuchsen dem Genius die Schwingen; was die vorgeschriebenen Arbeiten des Tages nicht erlaubten, was streng verboten war, dazu fand sich in stiller Nacht bei heimlich angesteckter Lampe eine ersehnte Stunde; und als der Herzog dem zum jungen Manne Herangereiften den Druck aller nicht medicinischen Scripturen verbot und die Strenge des Dienstes ihm unerträglich wurde: da entwich er, der gefesselte Prometheus, nach dem härtesten, schwersten Kampfe, heimlich. Nicht nur die zärtlichste Liebe zu seiner Mutter, auch die Dankbarkeit gegen den Herzog, der Gedanke und die Mahnung der Pflicht — Alles schreckte ihn vor diesem Schritte zurück, er selbst wollte anders, er konnte es nicht. Seine ungebrochene, energisch aufstrebende, der innern Bestimmung folgende, mit Einem Worte seine deutsche Natur sträubte

So dachte, so lehrte und lebte Schiller bis an das Ende seiner Tage. Sein großes Herz schlug bis zum letzten Athemzuge für Wahrheit und Recht. Noch in den letzten Tagen seines Lebens läßt er seinen „Demetrius“ auf dem Reichstag in Krakau sprechen:

---

und bäumte sich gegen die Fesseln, die die Verhältnisse ihm anlegten, und er streifte sie ab. Daß diesem Schritte der schwerste innere Kampf vorherging, zeigt uns der Adel seiner Gesinnung. Diese war das Product einer frommen Erziehung durch eine treffliche Mutter; die Urkräftigkeit seiner Natur aber verdankte er einem Höheren als Menschen. Wo sie fehlt, da zeigt sich gleich die Ohnmacht der Erziehung. Ja, Freunde, auch wir vermögen etwas, nämlich da, wo der Herr den Acker bestellt hat. Sonst wollen unsere Künste eben auch nicht viel verfangen. Durch Sitte, Gewohnheit, Beispiel und Veranstaltungen mancherlei Art können wir den Knaben äußerlich und bis zu einem gewissen Grade auch innerlich (negativ) wohl erziehen, und was wir so geleistet, verdient die Anerkennung derer, die es wahrnehmen; denn es entsteht nicht ohne Arbeit, Schweiß und edeln Willen — aber das Beste muß, um mit unserm Dichter zu reden, „aus dem Himmel, aus dem Schooß der Götter fallen.“ So sagt Göthe bei Eckermann, daß er es sich wohl bewußt werden könne, daß er ein größerer Dichter sei als Tiedge oder Tiek, er habe sich ja nicht selbst gemacht. Wenn darum nur alle Eltern und Erzieher Respect hätten vor der Natur, den Kindern, und den begabtesten im vorzüglichsten Maaße, anerschaffen! Wenn sie nur nicht zu viel machen, regieren, pussiren, dressiren, dociren wollten! Wenn sie nur nicht die Meinung hegten, es käme Alles auf Lernen an! Aber diese Sätze sage man Einem, der selbst nur Angelerntes besitzt und keine Ahnung hat von dem, was man gottbegabte Natur nennt! Es sind ihm leere, oder gar freche Redensarten. Wollte man ihm nun gar den Satz anvertrauen, (anvertrauen! — nur Menschen einfacher Natürlichkeit, um nicht zu sagen, edler Wesenhaftigkeit fassen, finden ihn — „Hochmuth, hu hu“) den Satz: daß Sitte, Herkommen und äußeres Gesetz nicht jedes Menschen Thun und Lassen umgränzen dürfen, so ist man seiner Verurtheilung gewiß. Lassen wir darum dieses, weisen wir auf unsern Schiller hin, von ihm könnte er lernen, was wir meinen, und dadurch von seinem Irrthum geheilt werden. Wenn sich die edle

„Es ist die große Sache aller Staaten
Und Thronen, daß gescheh', was Rechtens ist,
Und Jedem auf der Welt das Seine werde.
Denn da, wo die Gerechtigkeit regiert,
Da freut sich Jeder seines Erbes,
Und über jedem Hause, jedem Thron

Natur eines Menschen gegen die ihr angelegten Fesseln sträubt und sie abschüttelt, um den Mahnungen des Genius zu folgen, und zu vollbringen, wozu er sie berief; wenn ein Volk, urkräftig und in seinem Herzen ungebrochen, das Joch abwirft, das seine freie Entwickelung hemmt; wenn dort eine Lebens-, hier eine geschichtliche That geschieht: das ist ein würdiger Gegenstand der Betrachtung, „ist unsterblich und des Liedes werth." Daß diese deutsche Natur das Erbtheil unserer Kinder bleibe, daß sie ungebrochen heranwachse, veredelt durch Religion, Wissenschaft und Kunst; daß die Maßregeln für Unterricht und Erziehung auch fortan nicht das Edelste unserer Nation im Keime ersticke, sondern hege und pflege: das ist die hohe Aufgabe aller Lenker und Leiter der Erziehung, die ihre Aufgabe begriffen; das ist auch das Ziel, das allen denen vor Augen schwebt, die nicht bloß für Disciplin des Geistes, sondern auch für die des Leibes, nicht bloß für Unterricht, sondern auch und mehr noch für Uebung aller Kräfte Sorge tragen, ist die Aufgabe aller derer, die für freie Thätigkeit der Lehrer jedes Alters kämpfen und darum unter Anderem auch die Beschränkung der Unterrichtsfreiheit innerhalb gesetzlicher Schranken als einen Erbfeind hassen. Nur das bringt Segen und Gedeihen, was man mit freiem Geist vollziebt; nur da ist man als Lehrer glücklich, wo man sich frei fühlt. Wie wenig haben darum die mich verstanden, die da meinten, ich wolle die studirenden Jünglinge um den Rest von Freiheit bringen, der ihnen geblieben; wie wenig die, die meinten und meinen, die wahre, entfesselnde Thätigkeit des Lehrers (wozu die entwickelnde Lehrart gehört) durch Schulzwang und Schulmeisterkünste ersetzen zu wollen (ich wollte zeigen, wie man lerne und übe das Entfesseln), sei mir in den Sinn gekommen; wie wenig die, die meinten, ich sei ein Freund des Gängelns und Monirens und wolle das Schulmeisterthum über die Jahre der Männlichkeit ausdehnen.

Was ich ohne dich wäre, ich weiß es nicht,
Aber mir grauet, seh' ich, was Tausende ohne dich sind.

Es wird einem wahrhaft schlimm dabei.

Schwebt der Vertrag, wie eine Cherubswache.
— — — — Gerechtigkeit
Heißt der kunstreiche Bau des Weltgebäudes,
Wo Alles Eines, Eines Alles hält,
Wo mit dem Einen Alles stürzt und fällt.“ — —

Das sind Erinnerungeu und Mahnungen für Lehrer aller Stände. Zu ihnen gesellen sich auffordernde und tröstende Sprüche besonders für Lehrer, in heiterer Gestalt.

1. „Weil du liesest in ihr, was du selber in sie geschrieben,
Wähnst du, es fasse dein Geist ahnend die große Natur!“

2. „Ich wollte, wir übten sie (die Tugend) alle,
Und so spräche, will's Gott, ferner kein Mensch mehr davon.“

3. „Spricht die Seele, so spricht, ach! schon die Seele nicht mehr.“

Darin empfiehlt unser Mann die Demuth vor der Natur und ihrer unergründlichen Weisheit, darin warnt er vor aller moralischen Salbaderei.

4. „Dir ein Bild sind sie (die Länge, Breite, Tiefe) gegeben,
Rastlos vorwärts mußt du streben,
Nie ermüdet stille steh'n,
Willst du die Vollendung seh'n,
Mußt in's Breite dich entfalten,
Soll sich dir die Welt gestalten,
In die Tiefe mußt du steigen,
Soll sich dir das Wesen zeigen,
Nur Beharrung führt zum Ziel,
Nur die Fülle führt zur Klarheit,
Und im Abgrund wohnt die Wahrheit.“

5. „Kannst du selber kein Ganzes sein,
Als dienendes Glied schließ' an ein Ganzes dich an!“

6. „Wer etwas Treffliches leisten will,
Hätt' gern was Großes geboren,
Der sammle still und unerschlafft
Im kleinsten Punkte die höchste Kraft.“

Das sind Sätze, eigens wie für Lehrer gesprochen und Lehrervereine; für Lehrer, die, weil die Erziehung Anderer, die Selbsterziehung sich zur Lebensaufgabe gestellt.

Zwei große Kreise beschreiben die Thätigkeit, weil die Gesinnung, jedes wahrhaften Menschen: das Vaterland und den Stand oder Beruf, dem man sich gewidmet. Für die große Gemeinschaft aller Vaterlandsgenossen zu wirken, ist der Hochgedanken erster. In diesem großen Cirkel ist mit eingeschlossen der kleinere, in dem die Berufsthätigkeit herrscht. Nicht jedem Lehrer ist es gegeben, unmittelbar für das Ganze zu wirken, aber durch die Energie im Kleinen wirkt er für das Große mit. Für ihn gilt die Losung: sich an ein Ganzes anschließen und die höchste Kraft sammeln im kleinsten Punkt.

„Denn durch der Kräfte stets vereintes Streben
Gedeihet wirkend erst das wahre Leben."

7. Der bessere Mensch tritt in die Welt
Mit fröhlichem Vertrauen,
Er glaubt, was ihm die Seele schwellt,
Auch außer sich zu schauen,
Und weiht, von edlem Eifer warm,
Der Wahrheit seinen treuen Arm."

Wahre Lehrer haben ein Auge für Unschuld und Reinheit des Herzens in den Gemüthern der Menschen, besonders der Kinder, sie beseligt das Vertrauen zu ihrem Geschlecht, und sie dienen und, wenn es sein muß, verfechten die Wahrheit in lauterer Ueberzeugung. Wahrlich, ich wüßte nicht, was Einer vollbringen wollte ohne Vertrauen zu seiner eignen Natur, ohne Vertrauen zu Andern! *) Kann man in edleren

*) „Vertraue dem Leben, es lehrt besser als Schule und Buch!" (Studirzimmer, Gelehrsamkeit, Systeme u. s. w.) Ich habe es oft gesagt, wiederhole es nochmals. Der Spruch räth auch: Vertraue den Menschen des Lebens, denen, die das Leben aus Erfahrung kennen. Ein solcher Mann ist z. B. Herr Hofrath, Professor, Dr. F. Hand in Jena. Er hat so eben

Gesinnungen, in edlerer Weise dazu mahnen, als es in folgenden Zeilen geschieht?

8. „Hast du den Säugling geseh'n? — — —
Hast du die Mutter geseh'n, wenn sie süßen Schlummer dem Liebling
Kauft mit dem eigenen Schlaf, und für das Träumende sorgt,
Mit dem eigenen Leben ernährt die zitternde Flamme,
Und mit der Sorge selbst sich für die Sorge belohnt?
Und du lästerst die große Natur, die bald Kind und bald Mutter
Jetzt empfänget, jetzt giebt, nur durch Bedürfniß besteht?
Selbst genügsam willst du dem schönen Ring dich entziehen,
Der Geschöpf an Geschöpf reiht in vertraulichem Bund;
Willst, du Armer, stehen allein und allein durch dich selber,
Wenn durch der Kräfte Tausch selbst das Unendliche steht?"

9. „Zum Werke, das wir ernst bereiten,
Geziemt sich wohl ein ernstes Wort,"

nach dem Introitus die ersten Worte in der unsterblichen „Glocke".

Es charakterisirt einen der großen Züge unseres Dichters wie jedes ächten Lehrers. Der Ernst ist eine seiner Grundeigenschaften. Was leistet, was ist er ohne ihn? Humor, Witz und Laune sind auch uns willkommen zur rechten Zeit, am rechten Ort. Aber die Schule, das Wirken des Lehrers ist zu ernst, nicht nur für Spott und Hohn, sondern auch für Witz und Satyre. Dieses wichtige Wort sollten die pädagogischen Schriftsteller bedenken, die da meinen, der großen

---

eine kleine, inhaltreiche, praktische Schrift (58 S. 5 Sgr.) herausgegeben: „Das Arbeitshaus als das vorzüglichste Hülfsmittel in der Verwaltung des Armenwesens." Jena, Cröker'sche Buchhandlung, 1839. Armenfreunde mögen sie lesen! S. 51 nennt er die Eigenschaften, die der Vorsteher des Arbeitshauses (keine Strafanstalt, sondern ein Besserungshaus; BODZ-Reymond nennt ein solches „Ehren-Arbeitshaus") haben muß. Unter denselben kommt vor: er muß „den Glauben an eine unvertilgbare Anlage zum Guten im Menschen nie aufgeben." Das thut wohl.

Sache der Erziehung und des Unterrichts durch ihre Launen und satyrischen Nackenschläge etwas wirken zu können! Doch an diesen Zügen erkennen wir es: nicht um die Sache ist es Solchen zu thun, nur um das Strohfeuer ihrer Launen. „Das Feuerwerk ist abgebrannt, und Alles wieder in Nacht gesunken."

Von dem Verhältniß des Begriffes zum Gefühl, von ihrem relativen Werthe in der Erziehung überhaupt, wie beim Lesen der heiligen Schrift, ist im verflossenen Jahre an mehreren Abenden unter uns die Rede gewesen. Ich schloß mich an die an, welche dem Herzen den Primat auch im Unterricht zuerkannten. Hören wir unsern Schiller darüber!

10. „Klar ist der Aether und doch von unermeßlicher Tiefe,
Offen dem Aug', dem Verstand bleibt er doch ewig geheim."

11. „Stimme des Ganzen ist deine Vernunft, dein Herz bist du selber,
Wohl dir, wenn die Vernunft immer im Herzen dir wohnt."

12. „Viele sind gut und verständig, doch zählen für Einen nur alle,
Denn sie regiert der Begriff, ach nicht das liebende Herz.
Traurig herrscht der Begriff, aus tausendfach wechselnden Formen
Bringet er dürftig und leer ewig nur Eine hervor.
Aber von Leben rauscht es und Lust, wo bildend die Schönheit
Herrschet, das ewige Eins wandelt sie tausendfach neu."

Schönheit *) ist ihm der Inbegriff alles groß und edel Vollbrachten, des in sich Vollendeten. Anderwärts sagt er: „Alle Aufklärung des Verstandes verdient nur in so fern unsere Achtung, als sie auf den Charakter zurückfließt; sie geht auch gewissermaßen von dem Charakter aus, weil der Weg zu dem Kopf durch das Herz muß geöffnet werden." Auch für gedrücktes Lehrergefühl finden wir tröstende Sprüche in seinen Gedichten, sei es, daß allzu starke individuelle Persönlichkeiten

*) „Es giebt keinen andern Weg, den sinnlichen Menschen vernünftig zu machen, als daß man denselben zuvor ästhetisch macht."
Schiller in s. Briefen über ästhetische Erziehung des Menschen.

uns beengen, oder der Erfolg unseren Bestrebungen nicht entspricht.

In jenem Falle richten wir uns auf durch das Distichon „der Aufpasser“:

13. „Strenge wie mein Gewissen bemerkest du, wo ich gefehlet,
Darum hab' ich dich stets wie — mein Gewissen geliebt.“

Mit Recht denken und sprechen wir also da, wo, um mit unserm Dichter am Schlusse seiner herrlichen, seelenvollen Briefe über „ästhetische Erziehung des Menschen“ zu reden, es nicht möglich ist, daß „der Mensch (der Lehrer) durch die verwickelten Verhältnisse mit kühner Einfalt und ruhiger Unschuld gehet, und weder nöthig hat, fremde Freiheit zu kränken, um die seinige zu behaupten, noch seine Würde wegzuwerfen, um Anmuth zu zeigen.“

Und in dem andern Falle tröstet er uns, und zugleich weiset er uns zurecht (wer wäre nicht gern der Schüler solches Menschenfreundes?) durch sein Gedicht: „An die Weltverbesserer“:

„„„Alles opfert' ich hin, sprichst du, der Menschheit zu helfen,
Eitel war der Erfolg, Haß und Verfolgung der Lohn““ —
„Soll ich dir sagen, Freund, wie ich mit Menschen es halte?
Traue dem Spruche! Noch nie hat mich der Führer getäuscht,
Von der Menschheit — du kannst von ihr nie groß genug denken,
Wie du im Busen sie trägst, prägst du in Thaten sie aus.
Auch dem Menschen, der dir im engen Leben begegnet,
Reich' ihm, wenn er sie mag, freundlich die helfende Hand.
Nur für Regen und Thau und für's Wohl der Menschengeschlechter
Laß du den Himmel, Freund, sorgen wie gestern so heut.“

Anderwärts sagt er: „Lebe mit deinem Jahrhundert, aber sei nicht sein Geschöpf; leiste deinen Zeitgenossen, was sie bedürfen, nicht was sie loben; gieb der Welt, auf die du wirkst, die Richtung zum Guten: so wird der ruhige Rhythmus der Zeit die Entwickelung bringen. Diese Richtung hast du ihr gegeben, wenn du, lehrend, ihre Gedanken zum Nothwen-

digen und Ewigen erhebst, wenn du, handelnd oder bildend, das Nothwendige und Ewige in einen Gegenstand deiner Triebe verwandelst."

So beschwichtigt er, indem er uns erhebt und spornt, unser Gefühl, wenn das, was wir für gut halten, nicht so schnell gedeihen und reifen will, als wir es wünschen. Das Vertrauen zu der, den Sperling auf dem Dache wie das Wohl aller Menschengeschlechter weise lenkenden Vorsehung kehrt wieder bei uns ein — dieses Vertrauen-weckende, wohlthuende Wort bei dem Blicke auf vieles Unerfreuliche auch in unsern Tagen sei das letzte, dessen wir hier namentlich gedenken.

Würde es nun nach Anhörung dieser wenigen Gedanken unseres Dichters, selbst für den, der weiter nichts von ihm kennete, noch des Beweises bedürfen, daß Schiller den höheren Dingen zugewandt gewesen, noch bedürfen der Widerlegung alberner Angriffe auf seine Religiosität, seinen Glauben? Die Verkennung, die auch ihn getroffen, die Verdrehung seiner Ansichten, die Beschuldigung irreligiöser, unprotestantischer, selbst unsittlicher Richtungen, kurz das Schicksal der Verfolgung hat er mit den größten Männern aller Zeiten getheilt. Gedenkt man jetzt noch der Zeit, wo man ihm aus der Vertheidigung des Katholicismus und der Herrlichkeit in St. Peters Dom in dem Munde Mortimer's den Vorwurf der Hinneigung zum Papismus, aus den „Göttern Griechenlands" und der „Resignation" die Beschuldigung der Vorliebe zum heidnischen Olymp, aus seinem „Kampf" die Insinuation unsittlicher Gelüste, aus dem Gedicht: „Rousseau" überschrieben, die Feindschaft gegen das Christenthum *) herausdrehte: so

*) „Wohin er gesteuert, wohin jede Faser in ihm sich mit voller Spannung gerichtet? Ach, ich könnte es sagen, könnte es mit Einem Worte aussprechen und seiner freudigsten Bejahung sicher sein; ja, ich könnte es, wenn dieses Wort, dermalen zwar sehr gehegt und geehrt, nicht einen ganz andern Inhalt erhalten hätte, nicht jetzt eine Siechanstalt bezeichnete, in wel-

gedenkt man auch der Leidenschaft und der bittern, beschränkt-einseitigen Kritik seiner und unsrer Zeitgenossen. Aber das Grab verwischt und begräbt die einzelnen Mängel, die jedem Sterblichen ankleben, und die Nachwelt ist gerechter und dankbarer als die Mitwelt. Nicht einzelne Schwächen bringen uns um ihre Achtung, nur der Mangel der Tugenden. Jene werden vergessen, besonders wenn sie, wie in vorliegendem Falle, den Glanz der Tugenden nur um so strahlender zeigen. Auch gehört es mit zu den Fortschritten der Zeit, daß wir die Laufbahn eines erhabenen Mannes nicht nach dem engen Maßstab eines Bekenntnisses messen, und daß, um mit einem hochgeachteten Schriftsteller der neuesten Zeit *) zu reden, „die Frömmigkeit der Gegenwart zu aufgeklärt und mild ist, als

---

cher die Untüchtigkeit die Untüchtigen mit mütterlicher Zärtlichkeit pflegt, eine Brutanstalt der geistigen Mattigkeit und Lahmheit: Humanität! Ihm aber war sie Ausdruck aller menschlichen Annäherung zum Göttlichen, der Inbegriff alles Göttlichen im Menschen, jedes Kampfes, jedes Opfers werth, da das Leben selbst, ohne diesen Inhalt, das schwerste Opfer und an sich werthlos wäre. Ihm war Humanität: Geist, Freiheit, Wahrheit."

„Und in diesem Sinne ist Lessing (auch Schiller) ein Held und hohes Muster der Humanität. Ob er auch ein Christ gewesen? Man frage Christum, und er wird antworten, sein heiliger Mund, der Mund der Wahrheit wird vernehmlich antworten, zugleich aber auch vernommen werden ein Heulen, ein Zähneklappen der richtenden, verketzernden Zeloten."

Einiges zur Erinnerung an Lessing, ein Wort an unsre Zeit, von Dr. C. W. Sachs. Berlin, 1839. (48 S.) S. 44.

Wir haben das edle Wort auch auf Schiller bezogen.

*) Bulwer, Alice u. s. w. Stuttgart, 1838, 1 Bändchen, S. 25. Noch stehe hier die Bemerkung, daß von der trefflichen Biographie Schiller's von Hoffmeister, dem „würdigen Biographen Schiller's", wie er bei seiner persönlichen Theilnahme am Schillerfeste genannt wurde, bereits 3 Abtheilungen erschienen sind und die Vollendung des Ganzen demnächst zu erwarten steht.

daß sie die Litteratur, eine der besten Gaben des Himmels, aus dem Bereich der Religion verbannen wollte.“ Fürwahr, es ist ein tief wohlthuendes Gefühl, daß unsre Nation sich in ihrer Hochachtung und Verehrung nicht irren läßt durch eine sophistische, beschränkte und boshafte Kritik, daß diese der Vergessenheit übergeben wird, die Liebe aber bleibet, die Liebe, des Gesetzes Erfüllung, von welcher der im höchsten Grade ergriffen sein mußte, dessen Sein der Spruch schildert: „Diesen Kuß der ganzen Welt.“

Gewiß, wir machen uns keines Götzendienstes schuldig, wenn wir ihm unsre ungeheuchelte Verehrung widmen und ihm in unsern Herzen eine Votivtafel der Dankbarkeit errichten. Fällt es uns auch, eben so wenig wie Gustav Schwab, dem Redner an dem Schillerfeste, ein, seinen Namen neben den Namen desjenigen, der über alle Namen ist und den alle Zungen preisen sollen, die im Himmel und auf Erden sind, zu reihen, so hegen wir doch mit demselben Redner die Ueberzeugung, daß sein Herz von Ihm — dessen Wesen er so klar erkannt, wenn er auch wenig von ihm gesprochen — nicht fern gewesen, und es bleibt darum in unsern deutschen Herzen auch für ihn noch ein Plätzchen, wo seine Ehre wohnet. Darum unter allen großen Todten, die das ganze Vaterland verehrt:

Schiller für immer!

In ihm verehren wir den Genius und den, der die Genien durch sein schöpferisches „Werde!“ in's Dasein ruft.

Was und wie viel kann ein solcher Mann jedem Deutschen, auch einem deutschen Schullehrer sein! Man hat zu Zeiten geglaubt, nicht nur, wie man es im gewöhnlichen Wortsinn zu verstehen pflegt, ein großer, sondern ein wahrhaft großer Dichter könne ein unbedeutender, oder gar ein nichtswürdiger Mensch sein. *) Aber wie wenig kennen Solche die

---

*) Ich bitte die Leser, obige Ansicht auf den Lehrer anzuwenden, und die ihr zu Grund liegende Frage zu beantworten:

Menschennatur! Denn dazu gehört doch wahrlich nicht viel, an sich selbst, wie klein man auch sein mag — ein Jeder hat doch auch wenigstens gute Stunden — an sich selbst zu erfahren, daß nicht nur unsre besten Entschlüsse, sondern unsre besten Gedanken das Gemüth und den Willen, d. h. die Substanz des Charakters, zur Grund- und Unterlage haben, daß sie nur aus diesem Boden entsprießen können. O wohl, der Bösewicht und jeder gemeine Kerl kann sich Kenntnisse, Begriffe, ja Gelehrsamkeit, stupende Gelehrsamkeit aneignen, und kann, nach den schlechten Begriffen auch unsrer Zeit, eine Celebrität sein: aber eine wahrhafte, lebendige Gedankenwelt, schöpferische Kraft, geniale Werke sind nur das Werk gottbegabter, der Kunst, der Wissenschaft und dem Leben, wie es sein sollte, d. h. den Idealen, und dieses heißt dem wahrhaft Wesenhaften (eben jene Naturen meinen, das Reale, mit Händen Greifbare sei das Wirkliche, Ideen und Ideale Produkte dichterischer, phantastischer Einbildungskraft, und ein Lanzenstich z. B. gilt ihnen für den triftigsten Beweisgrund, für mehr als eine Idee) zugewandten Geister. Das hat unser Volk zu begreifen angefangen, die Gelehrten folgen nach; so wenig ist es wahr, daß sie die Welt regieren: ich wenigstens traue mehr auf das Gefühl, von dem es durchblitzt wird, als auf irgend ein, mit noch so vielen Gründen ausstaffirtes Begriffssystem, mehr auf die Natur, wie außen so innen, als auf Bücher und ihren Inhalt, wenn sie mit jener nicht übereinstimmen. Wie muß uns z. B., mit dem Chorus am Neckar, am 8. Mai von Millionen angestimmt, verglichen, die Anklage vorkommen, die vor noch nicht 10 Jahren die sogenannte evangelische Kirchenzeitung Hengstenberg's *) ge-

---

Kann ein Mensch, der als solcher kleinlich, neidisch, tückisch, geizig, der ein Schmeichler, Ohrenbläser, Aufpasser, Hochmuthsteufel 2c. ist, ein wahrhaftiger Lehrer sein, oder ist er als solcher wesentlich auch das, was er als Mensch ist?

*) „Mit einer bis dahin nicht gesehenen Zudringlichkeit warf sich

gen unsern ersten Nationaldichter zu erheben die Dreistigkeit, um nicht mehr zu sagen, hatte! Beschwichtigt sie den Chorus, oder hebt sie ihn? Ist es etwas Anderes, als das Krächzen eines Raben gegen eine Beethovenische Musik, das Quaken eines Frosches gegen das gereinigte Concert aller heitern Vögel des duftenden Waldes?

Traue der Nation, mein Freund! ihrem Gefühl, ihrem Bewußtsein! Und labe deinen Geist an den Blüthen und Früchten ihres Lieblings! Wie viel, sagte ich, kann unser Schiller auch einem Lehrer werden! Die heilige Schrift ist ein Weltbuch, wir stellen sie über jeden Vergleich; der Deutsche bedarf aber auch der Nationalschriftsteller. Wie das Menschengeschlecht, so ist auch jede Nation Gottes. Darum ist die Ausrottung einer solchen, die Vernichtung einer Nationalität, ein so ungeheures Verbrechen, weil ein Eingriff in die

---

der unerfahrene Jüngling zum Richter ehrwürdiger Männer auf und urtheilte über Glauben und Wissenschaft, sogar über Gesinnung und Charakter derselben von seinem beschränkt einseitigen Standpunkte aus mit zelotischer Lieblosigkeit ab. Die glänzendsten Namen der gefeiertesten Zeitgenossen in jedem Lebensgebiet, verstorbener wie lebender, entblödete er sich nicht, mit Hintansetzung von Anstand, Pietäts- und Schicklichkeitsgefühl, auf empörende Weise öffentlich zu beflecken und herabzuwürdigen oder durch seine Schildträger herabwürdigen zu lassen, und noch dazu die böswillige Verunglimpfung mit salbungsvollen Redensarten zu verbrämen."

„So wurden nebst vielen Andern, um vaterländische Wissenschaft und Kunst, um Staat und Kirche wohlverdienten Männern, der Reihe nach, Dinter, Schleiermacher, beide im Greisenalter ihres bedeutsamen und folgenreichen Lebens stehend, de Wette, Engel, Wegscheider, Gesenius, Jacobi, Schiller, Göthe, Bretschneider, Ammon, Röhr u. s. w. vor den Hengstenbergischen Glaubensrichterstuhl gezogen und dem unwissenden Volk als Ungläubige geschildert."

„David Schulz (Konsistorialrath in Breslau), Wesen und Treiben der Berliner evangelischen Kirchenzeitung. Breslau, 1839." S. 29 u. 32.

Anordnung des Allerhöchsten. — Wie viel kann Schiller auch einem Schullehrer werden!

Wie Mancher sitzt auf seinem Dorfe und bringt die ganze Woche ohne Stunden der Erhebung, der Belebung edlerer Gefühle zu! Und wie Mancher hört auch in Deutschland allsonntäglich von nichts als von dem Menschen in seiner Jammergestalt reden, nur Bußlitaneien singen, und in ungeheurer Verirrung hat er nur gelernt, in der heiligen Schrift nur Trost im Unglück zu suchen. Ist es denn ein Wunder, daß solch ein Mann endlich wirklich zu einem Jammermenschen hinabsinkt, und das Gefühl einer gottähnlichen Natur in sich und in jedem Kinde total verleugnet, nichts in der Geschichte, nichts im Leben, nichts in sich und Andern sieht als Sünde, Elend und Tod?

Diese traurige Gestalt kann Keiner annehmen, der zu seinem Freunde in einsamen Stunden sich Schiller erkoren. Er kann nur groß denken vom Menschen, seiner Bestimmung und Aufgabe; er kann nur überall, im pulsirenden Punkt des Eies, wie im Sternenhimmel das Erhabene und Große erblicken, nur „verehren das göttliche Walten.“ Denn das Alles lernt er von ihm. Und die Erzieher werden es doch wissen, daß Andere, wie wir selbst, erwachsen zum Höheren durch die Umgebung, den Umgang mit dem Höheren. Wer Schiller liebt, liebt das Erhabene, Ewige; wer ihm Freunde erwirbt, erwirbt sie dem Menschengeschlecht, den größten Gütern desselben. Denn in Schiller kommt keine Spur vor von egoistischer Absonderung, von Unsrigkeit und Cliquenmacherei. Nur das ewig Gemeine geißelte er, mit allem Menschlichen war sein Herz verwandt, er schwärmte für dasselbe. *)

---

*) Das rein Menschliche! Es ist zu groß für Viele, ich weiß es auch. Es ist ihnen zu abstract, zu allgemein, es kommt ihnen blaß und hohl vor. Sie wollen Begränztheit, geschlossenes Wesen, wie sie sagen, Positives, Concretes. Man muß ihnen recht geben. Ob sie aber darin recht haben, daß sie meinen,

An ihm kannst du die geschwächte Flamme deines Herzens für Menschenwohl im Dienste des Wahren, Guten, Schönen wieder entzünden; er ist reich genug, auch Dir von den edelsten Gaben in Fülle mitzutheilen; du darfst ihn nur aufschlagen, und seine Stimme durchtönt auch deine einsame Kammer, veredelt dich, dein Weib und deine Kinder. Er hat für's ganze Volk gelebt; zum Glück wird durch den Fortschritt des Buchhandels der Reichthum seines Geistes nun auch dem Mammon-Armen zugänglich; denn für den ärmlichen Aufwand von wenigen Thalern *) schlägt der edelste der Deutschen seine Wohnung in deiner Behausung auf für immer.

---

jenem fehle der positive Inhalt? — Ihre Sehnsucht nach geselliger Gemeinschaft treibt sie in Winkelgesellschaften, Conventikel hinein. Der Grundtrieb ist gut, aber dennoch gerathen sie in die Bornirtheit und in die Ketzermacherei hinein. Wir verdammen sie nicht, wie Keinen. Denn derjenige, welcher die guten Grundtriebe der menschlichen Natur kennt, die, Gott sei Dank! unausrottbar sind, weiß auch die Verirrungen derselben aus dem unter uns bestehenden Mangel aller concreten Corporationen, der Organe eines gegliederten Staats-Organismus, der Träger der concreten, d. h. wahren Freiheit, zu erklären. Man verurtheilt nur, was man nicht begreift. Doch davon ein ander Mal. Hier nur noch das Bekenntniß, daß, wenn mir nur für mich oder Andere, die ich zu leiten hätte, die Wahl bliebe zwischen dem inhaltlosen Kosmopolitismus und einer bornirten Unsrigkeit, ich unbedenklich zu der letzteren mich schlagen würde. Denn wen befriedigte pure Centrifugalkraft? Und was leistet ein rein centrifugaler Mensch? Bringt er etwas hervor, so sind es Störungen. —

*) 3 Thlr. 25 Sgr. — der ganze Schiller. (!)

II.

Naturhistorische Werke und über die Methode des Unterrichts in der Naturgeschichte.

Wenn der Verfasser eines naturwissenschaftlichen Werks nicht selbst Naturforscher ist, so kann das Verdienstliche seiner Arbeit in einem Doppelten liegen: entweder in einer eigenthümlichen methodischen Behandlung und Zusammenstellung, oder in der Berücksichtigung der neuesten Fortschritte der Wissenschaft. Beides ist verdienstlich; denn beides bedingt das Weiterschreiten in der naturwissenschaftlichen Erkenntniß.

Keine Wissenschaft wird fast täglich durch wichtige Entdeckungen so bereichert, als die Naturwissenschaft im Allgemeinen und die Naturgeschichte im Besonderen; in keiner Wissenschaft veralten daher die Schriften leichter, als in dieser. Schon hierin liegt eine Rechtfertigung der vielen neu erscheinenden Schriften. Sie sind ein erfreuliches Zeichen.

Die Masse des Stoffes leichter und gründlicher zu überwältigen: dazu hilft die Methode. Ist man über diese noch nicht einig, so sind alle darauf bezüglichen Untersuchungen mit Dank anzunehmen, mögen sie in positiver oder negativer Weise dem Richtigen näher führen. Dies gilt besonders für die Naturgeschichte. Es hat sich noch keine Methode für dieselbe allgemeine Anerkennung erworben. Daher der Streit auf diesem Gebiete; daher das besondere Interesse, welches Schriften der Art jetzt in Anspruch nehmen.

Erst als die Naturwissenschaften zu Ende des vorigen Jahrhunderts in Schwung kamen, und man nicht nur ihre praktische Wichtigkeit, sondern auch ihre bildende Kraft erkannte, fanden sie Eingang in den Schulen. Man unterrichtete nach der Weise der Wissenschaft, d. h. von der Defini-

tion von Natur und Naturkörper ging man zur Unterscheidung der letztern in organische und unorganische, zur Betrachtung der drei Reiche und in jedem dann von den höchsten bis zu den niedrigsten Gruppen, also von den Klassen bis zu den Arten hinab. Daß Anschauung nach Kräften möglich gemacht werden müsse, fühlte jeder Verständige. Dies die alte Methode. Die neue brachte Herr Lüben. 1832 erschien seine nach derselben bearbeitete Botanik, 1836 seine Zoologie; die Mineralogie ist nächstens zu erwarten. Das Wesentlichste in derselben ist das Aufsteigen von den Arten zu den Gattungen, von diesen zu den Familien, Ordnungen u. s. w., und zwar so, daß zuerst mehrere Arten ein und derselben Gattung beschrieben, verglichen, unterschieden und dann durch Zusammenstellen der gemeinschaftlichen Gattungsmerkmale zu einer Gattung vereinigt werden. Auf gleiche Weise geschieht die Bildung der Familien aus den Gattungen u. s. w. Demnach sind die höchsten Gruppen: Ordnung, Klasse, Reich — die letzten. In seiner Botanik und Zoologie, so wie in Dr. Diesterweg's „Wegweiser für Lehrer" spricht Herr Lüben dies deutlich aus. Noch meint er, daß nach dieser Methode die Anschauung besser möglich sei, als nach der alten.

Ich konnte von Anfang an diese Stoffanordnung nicht billigen und sprach mich bereits im Jahre 1834 in der hiesigen pädagogischen Gesellschaft dagegen aus. Herr Kützing that dies in dem Oster-Programm der Bürgerschule zu Nordhausen von 1837 zuerst öffentlich. Ihm antwortete Herr Heine zu Hildburghausen in seichter und doch hochfahrender Weise in der allgemeinen Schulzeitung, in welcher denn auch Herr Lüben (s. Nr. 22 und 23 von 1838) seine Ansicht noch einmal deutlicher darzulegen versuchte. Täuscht mich nicht Alles, so ist Herr Lüben in seiner Ansicht bereits schwankend und sucht derselben jetzt eine andere Deutung zu geben. Sein Aufsatz in der allgemeinen Schulzeitung bezeugt dies; denn er strotzt von Inconsequenzen.

Auch andere Stimmen haben sich bereits gegen die vielseitige Billigung, welche der Lüben'schen Ansicht selbst von anerkannten Pädagogen zu Theil geworden ist, erhoben, und durch genaue Beleuchtung derselben wenigstens theilweise selbst ihre Freunde für den Augenblick stutzig gemacht. Das Resultat dieses Kampfes ist abzuwarten. Ich hoffe, bei der Beurtheilung der nachfolgenden Schriften wenigstens etwas zu diesem Resultate beizutragen.

1. Die Naturgeschichte als Bildungsmittel, betrachtet nach ihrem Werthe, Stoffe und der bei dem Unterrichte in derselben anzuwendenden Methode nebst Andeutungen zur Anlage einer naturhistorischen Sammlung für Schulen. Ein Hülfsbuch für Lehrer. Von J. H. Schulz, Oberlehrer und Lehrer der Naturgeschichte an der Königl. Real- und Elisabeth-Schule, so wie auch an der Königl. Louisenstiftung zu Berlin. Berlin, 1837. VIII. 111 S. 10 Sgr.

Der Verf. ist seit vielen Jahren hauptsächlich Lehrer der Naturgeschichte, und zwar an blühenden Anstalten, welche ihre Zöglinge bis in das reifere Alter hin ausbilden. Er hat, da er auch zu den denkenden Lehrern gehört, sicherlich viele Erfahrungen gemacht. Sein Buch nimmt man daher mit Erwartungen in die Hand.

In der Vorrede weis't der Verf. die Gelegenheiten speciell nach, auf welchen man durch Kauf zu dem Besitze von Naturalien gelangen kann. Dies wird Vielen, namentlich in der Provinz, sehr angenehm sein, weil häufig solche Gelegenheiten nicht genügend bekannt werden und man die Beschaffung einer naturhistorischen Sammlung für den Unterricht jetzt doch allgemein für nothwendig erkennt. Die beste Abbildung steht in ihrem Nutzen dem schlechtesten Präparate nach. Man ver-

gleiche nur die Vorstellungen, durch Abbildungen geschaffen, mit den durch unmittelbare Anschauung gewonnenen! Daher sind Rathschläge und Anweisungen zur leichten Anlage von Sammlungen mit besonderem Danke anzunehmen; ferner auch die Bezeichnungen der zum Verständniß deutlichsten Naturkörper etwas Verdienstliches; ja eine Methode, welche Abbildungen so viel als möglich vermeidet, hat schon hierin einen bedeutenden Vorzug. Professor Lichtenstein, Director des hiesigen zoologischen Museums, gab schon vor Jahren ein Verzeichniß der für Schulen nothwendigen Präparate. Es ist noch sehr reich, weil man die besten Schulen dabei im Sinne hatte; denen mit geringeren Mitteln aber wird die Auswahl dadurch erleichtert. Deswegen wäre die Veröffentlichung dieses Verzeichnisses wirklich wünschenswerth.

Auch der Verfasser gibt S. 85 ein solches Verzeichniß für höhere Bürger-, Gewerbe- oder Realschusen und Lehrer-Seminarien. Ueber die Quantität desselben läßt sich nicht rechten. Der Verf. hat besonders und mit Recht die einheimischen Naturkörper gewählt und Rücksicht genommen auf die besten Repräsentanten der verschiedenen Gruppen. Im Ganzen nennt er 24 Säugethiere, 80 Vögel, 12 Amphibien, 18 Fische, 170 Insekten, 18 Kruster, 24 Weichthiere, 10 Ringelwürmer, 6 Strahlthiere, 10 Eingeweidewürmer und 10 Pflanzenthiere: in Summa 382 Arten. Anatomische Präparate nennt der Verf. einige auf S. 102. Es sollten mehr sein. Unser Unterricht darf sich nicht nur auf das Aeußere beschränken, und für das Innere sind Präparate, wenn auch wenige, wohl am nothwendigsten. Für die Botanik halte ich eine Sammlung am entbehrlichsten. Die Natur spendet reichlich. Der Verf. wünscht die Anlage eines Herbariums der Flora der Umgegend; dafür würde ich eine Sammlung der Handelspflanzen empfehlen und wo möglich die hauptsächlichsten Nahrungs- und Arzneipflanzen des Auslandes hinzufügen. Treibhäuser und Liebhaber bieten hierzu gute Gelegen-

heit, und die Pflanzenwelt ist in dieser Beziehung wichtiger als die Thierwelt.

Ein Verzeichniß der Mineralien gibt der Verf. nicht; man hat deren viele; auch findet man in der Regel die Sammlungen sowohl für Oryktognosie als Geologie zweckmäßig zusammengestellt und beim Selbstsammeln ist man gemeinhin durch Umstände beschränkt.

Von S. 101 folgen einige Bemerkungen für das zweckmäßige Aufbewahren der Naturalien; wie Präparate zu bereiten sind, verspricht der Verf. in einer eigenen Broschüre mitzutheilen.

Hauptinhalt der Schrift. Von S. 5 an bespricht der Verf. den Werth der Naturgeschichte als Bildungsmittel. Er beweis't denselben durch Induction. Das ist nicht gut. Diese Art des Beweises sollte immer die letzte sein. Dabei steigt er von den niedern Geistesvermögen auf zu den höhern und schließt mit dem Satz: Die Naturgeschichte trage zur harmonischen Entwickelung und relativen Vollendung der Seelenkräfte bei. Das ist sicher ausgemacht, wenn auch noch nicht von Allen anerkannt. Die Zeit ist aber nicht mehr fern, in der man noch dreimal so viel Naturkunde in den Schulen betreiben wird, als heute. Schon in der ersten Schulzeit sollte man Naturkörper betrachten zur Uebung der Anschauung und der Sinne, wie der Verf. ganz richtig bemerkt. Unsere Schüler können in der Regel nicht sehen, nicht hören: darum nicht urtheilen — nicht denken! Wollte man doch erwägen, wie unendlich wichtig eine scharfe Beobachtung und geübte Sinne für unsere ganze Entwickelung, auch für die geistige sind; wie sehr wir in unsern Urtheilen davon abhangen. Man würde noch mehr Anschauungsübungen und geistreichere treiben, als bisher. Wo man sie hat, dienen in der Regel mathematische Körper zum Object. Sie sind einfach und zeigen alles bestimmt. In beiden Punkten aber stehen die Naturkörper ihnen nicht nach; man betrachte sie nur nicht bis zu

den unbedeutendsten Merkmalen hinab. An ihnen ist alles Gesetz. Wer anders meint, wie Dr. Ammermüller, zeigt bloß, daß er sie nicht kennt. Zudem aber sind sie es, die zu dem Menschen in einem viel engeren Verhältnisse stehen, als die mathematischen Körper. Die Kleinen zeigen durch ihr höheres Interesse für einen Naturkörper das Richtige.

Der Verf. meint S. 7: Die Naturkunde verlange einen eben so philosophischen Geist, wie die Mathematik. Das werden Viele bezweifeln; aber mit Unrecht. Schaut die großen Geister der Gegenwart! Ohne richtige Würdigung der Natur habt Ihr wohl keinen; könnt Ihr keinen haben, weil ohne dieselbe die Bildung eine schiefe wird. Oken sagt an einer Stelle: „Warum haben wir noch nicht die richtige Philosophie? Weil alle Philosophen bisher zu wenig Naturkundige waren!“ Göthe hat sicher seine Größe großentheils seiner Hingabe an die Natur zu verdanken. Deswegen bezaubern seine Werke so Viele, weil Natur und Natürliches in ihnen ist; deswegen werden sie nach Jahrhunderten noch die Leser bezaubern. In demselben Sinne lautet Agardh's Wort, das der Verf. S. 9 u. folg. anführt. Mögen es Viele lesen und beherzigen! Doch hat man heute nicht mehr nöthig, der Naturkunde eine Apologie zn halten. Die Zeit macht durch ihre Bestrebungen das entbehrlich.

Von S. 21 an bespricht der Verf. den Stoff für die verschiedenen Unterrichtsanstalten. Nach einer etwas breiten Einleitung (der Verf. liebt überhaupt, jede Darlegung vom Ei anzufangen) unterscheidet er S. 25 den Unterricht in der Volksschule von dem in einer gelehrten Schule. Auf letzteren läßt er sich nicht ein. Ich bespreche jedoch hier dies Verhältniß, da es in einigen später zu beleuchtenden Schriften wieder zum Vorschein kommt. Es fragt sich: Unterscheidet sich der Unterricht in ein und demselben Object in Volks- und in Gelehrtenschulen nur in der Masse des Stoffs oder auch in der Art der Behandlung, d. h. in der Methode, in so

weit die letztere nämlich unabhängig von der erstern ist. Ich antworte kurz: Nur in der Masse des Stoffs. Man kann nämlich für die Beurtheilung nur die Stufen des Gymnasiums heranziehen, welche sich mit der Volksschule, d. h. mit dem Institute für die Elementarbildung, parallelisiren lassen. In diesen aber haben wir die Geisteskräfte auf derselben Stufe der Entwickelung, wie in der Volksschule, also auch dieselbe Behandlung des Stoffes festzuhalten. Es waltet ja in beiden der formale Zweck; Menschen will man hier noch bilden. Nur die Abänderungen kann ich billigen, welche durch die Aussicht auf Weiterstudium von selbst herbeigeführt werden. Sonst darf man in der Naturgeschichte nicht von einer Volksschul- und einer Gymnasial-Methode sprechen. Oder lehrt man den 12jährigen Gymnasiasten anders die Geometrie, als den 12jährigen Zögling der Volksschule? Der Grundton der Behandlung ist derselbe.

Es spaltet der Verf. die Volksschule wieder in Knaben- und Mädchenschule. Nachdem er dargestellt, wie die einen der Naturgeschichtslehrer vom einfachsten Naturkörper bis zu dem zusammengesetztesten, die andern umgekehrt fortgehen, meint er, daß der erstere Weg sich nur für die Universität, und zwar nur in dem Falle eigne, daß die Studenten gehörig vorbereitet das tiefere Studium beginnen. Darin hat der Verf. sicher Recht. Zu Anfange des naturgeschichtlichen Unterrichts muß der Mensch betrachtet werden. Nur durch das Bewußtsein über unsere eigene Existenz erlangen wir Verständniß über die Naturkörper. „Der Mensch ist das Maaß und der Messer der Schöpfung", sagt Oken; und daß man beim Messen zuerst das Maaß kenne, ist die natürlichste Forderung von der Welt.

Den Knabenschulen theilt der Verf. die Zoologie, den Mädchenschulen die Botanik besonders zu. Sollten dafür wirklich triftige Gründe sprechen? Ich bezweifele es, und

bin der Ansicht, daß aus allen 3 Reichen jedem Geschlecht das Passende zukomme, welche der Verf. S. 32 verwirft.

Sein Hauptgrund zur Verwerfung ist die Anhäufung des Materials und die Meinung: Weniges gründlich durchzuarbeiten, sei besser, als Vieles oberflächlich. Das Letztere ist nur zu wahr; aber was soll uns hindern, das Wenige, gründlich zu Durcharbeitende aus allen drei Reichen zu nehmen? Ist die Mineralogie in ihren Elementen schwieriger, als die Zoologie? Würden nicht alle Ansichten einseitig werden müssen? Auf spätere Ausgleichung dürfen wir ja in der Volksschule nicht rechnen!

In Summa weis't der Verf. zurück eine Naturgeschichte, die es nur mit dem Nützlichsten und Schädlichsten oder nur mit Anecdoten u. s. w. zu thun hat; endlich vertheilt er S. 36 den Stoff auf die Klassen einer höhern Bürger- oder Realschule wie folgt:

5. Klasse: eine allgemeine Vorbereitung, eine sogenannte Propädeutik, durch Betrachtung verschiedenartiger Gegenstände aus den drei Naturreichen, nebst der Naturgeschichte des Menschen und der wichtigsten Säugethiere; in der

4. Klasse: die Naturgeschichte der Vögel, Amphibien und Fische; in der

3. Klasse: die der Insekten und Würmer im Linnéischen Sinne; in der

2. Klasse: eine allgemeine systematische Uebersicht des ganzen Thierreichs, und in der

1. Klasse: Anthropologie oder allgemeine Naturgeschichte mit Berücksichtigung der Petrefactenkunde.

In den beiden untern Klassen sind die Curse jährig, in den drei obern halbjährig.

Mineralogie und Botanik werden nur in den drei obern Klassen gelehrt, erstere im Winter, letztere im Sommer, und zwar in der

3. Klasse: Beschreibende Botanik (herrschend), mit vorzüglicher Berücksichtigung der Terminologie.

2. Klasse: Systemkunde neben Beachtung der Gattungsmerkmale.

1. Klasse: Berücksichtigung der natürlichen Pflanzenfamilien und der Pflanzenphysiologie.

Ich habe mich lange gefragt, was denn den Verf. zu dieser Vertheilung bewogen habe. Die 5. Klasse hat einen Vorbereitungs-Cursus. Dadurch soll offenbar die Anschauung geübt und das Verständniß mancher allgemeiner Begriffe herbeigeführt werden, wie man wohl in der Geographie einen Vorbereitungs-Cursus hat, der sich nur auf Betrachtung der Umgegend beschränkt. Hier walten aber verschiedene Verhältnisse. In der Naturgeschichte soll Anschauung immer möglich sein und dieselbe fort und fort, während des ganzen naturgeschichtlichen Unterrichts geübt werden. Niemals hat sie ihre höchste Ausbildung erreicht; sie kann noch wachsen bei dem geübtesten Beobachter, und soll es. Vorbegriffe aber sind hier nicht nothwendig; sie bleiben doch hohl, wenn ihnen die Grundlage fehlt; und läßt man die nicht fehlen, so kann sie ja aus dem fortlaufenden Unterrichte genommen werden. Den Vorbereitungs-Cursus muß ich demnach für unnöthig erklären.

Sodann beginnt der fortlaufende Unterricht mit der Naturgeschichte des Menschen und der wichtigsten Säugethiere, und zieht sich durch die 4. und 3. Klasse, denen der Stoff nach dem Linnéischen Systeme zugetheilt wird. Daß die Säugethiere leichter zu betrachten sind, als die Insecten u. s. w., ist nicht zu leugnen. Dies kann der einzige Grund dieser Anordnung sein; doch wächst die Schwierigkeit der Betrachtung keineswegs proportional mit dem Fortschritt in dem System. Demnach ist der Eintheilungsgrund schwankend; auch muß ich ihn für einen äußern erklären. Kommt denn der Schüler der 5. Klasse noch nicht mit einem Vogel in nähere Berührung,

oder interessirt ihn der Schmetterling weniger, als der Eisbär? Noch mehr: Versteht der Schüler der 5. Klasse wohl eine allseitige Betrachtung der Säugethiere? Keineswegs! Nur etwas von den Säugethieren (z. B. ihre äußere Form, nicht ihr Bau, nicht ihr Leben) ist ihm zugänglich; solch Zugängliches aber findet sich für ihn auch an den Vögeln u. s. w. Die geistige Kraft des Schülers in ihrer allmähligen Entwickelung muß neben der Natur des Stoffes die Stoffanordnung bedingen. Nur hie und da zeigt sich etwas davon bei dem Verfasser; deswegen ist seine Stoffanordnung sicher zu verwerfen. Fast dasselbe gilt für die Botanik.

Der Verf. spricht sich S. 45 selbst das Urtheil durch die Bemerkung, daß Jussieu, Cuvier, Leonhardt &c. bei ihren systematischen Entwürfen die ungeübten Kräfte unserer Schüler nicht unmittelbar berücksichtigten, und deswegen alle Versuche, welche in Befolgung einer solchen vom Hause aus hauptsächlich systematischen Behandlung der Naturkörper gemacht wurden, an dieser ungeübten Kraft scheiterten.

Der allmählig sich entwickelnden Kraft unseres Schülers entsprechen im Allgemeinen die drei Stufen des naturgeschichtlichen Unterrichts, welche ich bezeichne: 1. Aeußeres oder Form, 2. Inneres, Bau oder Anatomie, 3. Leben oder Physiologie.

Man hat mit Unrecht in dem bisherigen Unterrichte in der Naturgeschichte vorzüglich nur das Aeußere der Naturkörper betrachtet. Das Innere ist eben so wichtig für die Auffassung der Natur, ja noch wichtiger, und das Leben in seinen mannigfaltigen Erscheinungen ist am wichtigsten. Die Meinung, die beiden letzten Curse seien für unsere Schüler zu schwer, ist irrig; allseitige Betrachtung des Aeußern muß man dann auch für zu schwer erklären. Von der Anatomie und Physiologie ist Vieles unserm Schüler verständlich zu machen, nachdem er das Aeußere aufgefaßt hat.

Die Stoffanordnung hierbei, welche nur für den ersten Cursus beleuchtet zu werden braucht, da die beiden andern sich nach ihm richten, rechne ich mit zu der Methode. Sonst würde für die Methode nur das eine Gesetz gelten: Mache alles anschaulich. Auch der Verf. thut dies, denn er beleuchtet, nachdem er von S. 40 an behauptet, eine allgemein gültige Methode sei unmöglich, die ausschließlich docirende und die einem System von oben herab nachgehende aber verwerflich, besonders die Stoffanordnung des Herrn Lüben, welche sich durch das Weiterschreiten von den Arten zu den Gattungen u. s. w. den Namen der neuen erworben hat.

Er ist mit derselben nicht einverstanden. Seine Einwendungen kennt man aus der Lüben'schen Entgegnung in diesen Blättern. Ich bespreche sie daher nur im Allgemeinen und will die Lüben'sche Zurückweisung dafür beleuchten und zum Schluß meine Meinung offen aussprechen.

Erster Einwand. Der Mensch faßt zuerst das Allgemeine und geht dann zur Betrachtung der Theile über: Bewiesen durch die Art des Auffassens einer Stadt, die ein Reisender trifft und eines Gemäldes durch einen Künstler. Der Verf. führt demnach den Beweis durch Analogie. Der ist nie schlagend. Aus der Natur der Sache heraus hätte der Verf. Herrn Lüben angreifen müssen. Dieser erklärt die Beispiele für unpassend. Er meint, eine Stadt, ein Gemälde seien nur Ganze in dem Sinne, als es einzelne Thiere und Pflanzen sind, nicht aber in dem Sinne wie Thierreich, Pflanzenreich rc. Man fühlt gleich das Richtige dieser Zurückweisung; sie benutzt das Unvollkommene des Beweises durch Analogie, indem sie die Beispiele nicht für analog hält. Aber was hier das Ganze sei, ist gleichgültig; wenn es nur mit der Auffassung des Ganzen überhaupt so ist, wie Hr. Schulz behauptet; dann hat Hr. Lüben verloren — und das gibt er gleich darauf selbst zu, weil er muß. Er muß es, weil die Sache so natürlich ist, wie ich nachher zu zeigen gedenke.

Ganz dasselbe gilt für das, was Herr Lüben dem Verf. antwortet, indem derselbe sich auf die Methodik anderer Unterrichtsgegenstände, namentlich des Sprachunterrichts, bezieht. Daß Herr Lüben den Ausspruch Wurst's zu seiner Vertheidigung anführt, zeigt nur, daß er die Vorstellungen von Säugethier, Pflanze 2c., die wir durch unsern Unterricht bei unsern Schülern erzeugen wollen, verwechselt mit den Definitionen dieser Gruppen. Aus dieser Verwechselung folgt Herrn Lüben's ganzer Irrthum.

Zweiter Einwand. Die Lüben'sche Methode setzt Manches als bekannt voraus, oder übergeht es mit Stillschweigen; z. B. die Begriffe Thier, Pflanze, Mineral 2c.

Herr Lüben sucht sich durch Analogieen zu rechtfertigen, also nicht schlagend. Dabei ist er wieder in der oben genannten Verwechselung befangen, und windet sich nur durch dieselbe heraus. Somit fällt seine Vertheidigung von selbst.

Dritter Einwand. Die Lüben'sche Methode läßt die Kinder auf der ersten Stufe unbekannt mit den Functionen der betrachteten Organe.

Hierfür zeiht Herr Lüben den Verf. des Irrthums, und mit Recht. Herr Lüben berücksichtigt die Functionen. In allgemeiner Weise, daß also z. B. die Flügel zum Fliegen dienen, kann eine Betrachtung der Functionen im ersten Cursus wohl verständlich sein, nicht aber in specieller Weise. Die Physiologie oder die Functionenlehre muß einen eigenen Cursus bilden.

Vierter Einwand. Das Beschreiben der Arten, Gattungen, Familien, Ordnungen, Klassen in aufsteigender Ordnung nach der Lüben'schen Methode ist eine vortreffliche Uebung für gereiftere Jünglinge, nicht aber für Elementarschüler.

Herr Lüben zeiht auch hier den Verf. des Irrthums, indem er sich darauf beruft, daß seine Anweisungen für „gehobene" Volksschulen u. s. w. bestimmt seien. Darin hat er Recht. Aber — ist die Methode die richtige: dann ist sie

auch nicht zu schwer für das unentwickelte Kind, sondern berücksichtigt eben diese geringe Entwickelung. Wenn Herr Lüben nun meint, es sei seine Methode für nicht gehobene Volksschulen zu schwer: dann gesteht er das Falsche derselben selbst ein. Das ist wahr, daß die Artenmerkmale schwerer aufzufassen sind, als die Merkmale der höhern Gruppen; daß also Herr Lüben das Schwerste den unreifsten Schülern zuerst vorführt und eine Menge unwichtiger Artmerkmale auffassen läßt, die nur in Handbücher gehören. Ich gestehe, daß ich glaube, Herr Lüben weiß den Inhalt seiner Zoologie selber nicht. Das ist kein Vorwurf; kein Professor der Zoologie hat dies im Kopfe. Es soll dies blos das Ungerechte seiner Forderung bezeichnen. Auf den Einwand, so gestellt, geht Herr Lüben aber gar nicht ein, und doch ist gerade hier die schwächste Stelle seiner Methode. Ebenso erwähnt er des sehr schweren Einwandes nicht, welchen der Verf. S. 51 der Lüben'schen Methode macht. Er behauptet daselbst, Herr Lüben nehme den Begriff des Concreten und Abstracten in einem ganz andern Sinne, als sonst; er scheine unter jenem nur das Einzelwesen, die Art, unter diesem die Gattungen, Ordnungen ꝛc. zu verstehen. So versteht es allerdings Herr Lüben, weil er Vorstellung mit Definition verwechselt. Die Vorstellung „Säugethier" ist in jedem Säugethier anschaubar; die Definition aber ist ein Begriff, ein Abstractes. Doch davon nachher. Daß aber Herr Lüben gerade die stärksten Einwände unbeantwortet läßt, erregt Zweifel gegen die Wahrheit der Methode.

Fünfter Einwand. Die Lüben'sche Methode erfordert ein so gründliches Wissen, wie es von Elementarlehrern nicht erwartet werden darf.

Dies wäre kein Grund zu ihrer Verwerfung, sondern ein Grund, unsre Elementarlehrer tüchtiger auszubilden. Aber noch andere Einwürfe wären der Lüben'schen Methode zu machen; ich komme gleich darauf zurück.

Der Verf. sowohl wie Herr Lüben fordern, daß Anschauung so viel als möglich bei dem Unterrichte statthaben muß. Das billigt jeder Verständige; das haben alle verständigen Naturgeschichtslehrer auch nach der alten Methode angestrebt. Deswegen müssen auch Abbildungen so viel als möglich beseitigt werden.

Ich behaupte aber, nach der Lüben'schen Methode ist Anschauung nur im ersten Cursus, bei der Beschreibung der Arten, möglich. Wie will man für den zweiten Cursus mehrere Arten ein und derselben Gattung herbeischaffen? Blühen etwa für die Botanik immer mehrere solcher Arten auf einmal? Und können jedem Schüler mehrere getrocknete Exemplare geboten werden? Aehnliches gilt für die Zoologie. Herr Lüben beschreibt keineswegs alle die Arten, welche zu einer Gattung vereinigt werden sollen. Muß das aber nicht sein? Welche ungeheure Arbeit aber erwächst dadurch? Man sehe die Lüben'schen Bücher, und man wird sich davon überzeugen.

Für die Familien rc. wird aber die Schwierigkeit in Herbeischaffung des anschaubaren Materials immer größer. Ein Museum kann nicht entbehrt werden. Daß Herr Lüben meint, Anschauung sei nur nach seiner Methode, d. h. nach seiner Stoffanordnung, möglich, ist sehr irrig; sie ist besser zu erreichen nach einer Anordnung, die zwischen der alten und der sogenannten neuen liegt und die ich gleich bezeichnen werde.

Die Hauptbeschuldigungen, welche ich Herrn Lüben mache, sind folgende:

1. Er hat nicht den geistigen Proceß erkannt, durch welchen wir die Natur auffassen.

Um das, was der Schüler für die Naturgeschichte aus dem Leben schon mit nach der Schule bringt, kümmern wir uns nur in so weit, als wir es beim Unterrichte benutzen, wie wir dies in jedem andern Gegenstande machen. Uns in der Stoffanordnung bestimmen kann es nicht, weil es nichts

Geregeltes ist. Davon also abgesehen, hat Folgendes statt: Unsere Anschauungskraft wird allmählig stärker, unsere Beobachtung also mit der Zeit schärfer. Demnach werden die auffallendsten Merkmale zuerst, die feinsten zuletzt aufgefaßt. In natürlichen Systemen aber bedingen gerade die hervorstechendsten Merkmale die höchsten Gruppen, die feinsten die niedersten. Wir bemächtigen uns also zunächst der höchsten Gruppen (nicht durch Definitionen, sondern durch Vorstellungen). Je schärfer unsere Beobachtung wird, desto mehr offenbart sich uns Mannigfaltigkeit, desto mehr Untergruppen erfassen wir, und zwar durch Vergleichung der angeschauten Naturkörper mit einander. Diese Vergleichung besteht im Unterscheiden und im Auffinden des Gemeinschaftlichen. Durch ersteres bilden wir Untergruppen, durch letzteres berichtigen wir die Vorstellung der Hauptgruppe, indem wir unwesentliche Merkmale aus der früheren Vorstellung fallen lassen, also abstrahiren.

Um verstanden zu werden, gebe ich dies an einem Beispiel. Naturkörper umgeben uns. Da die Beobachtungsgabe, die Anschauungskraft noch ganz unentwickelt ist, erscheinen alle gleichartig — sie bilden eine Gruppe, durch jeden repräsentirt, durch jeden anschaubar. Die Anschauung erstarkt: Verschiedenheiten werden wahrgenommen, es bilden sich Untergruppen: Thier, Pflanze, Mineral, jede repräsentirt durch einen Naturkörper, vielleicht durch ein Pferd, eine Tulpe, einen Sandstein, weil diese angeschaut und mit einander verglichen wurden. Alle Thiere werden bis jetzt mit dem Pferde für gleich gehalten, alle Pflanzen mit der Tulpe u. s. w. Jede dieser Vorstellungen wird durch Anschauung gewonnen. Erstarkt die Anschauung abermals, beachtet sie also feinere Merkmale: so findet sie, daß z. B. der Vogel nicht gleich ist dem Pferde; sie unterscheidet beide, gewinnt die Untergruppe „Vogel" und berichtigt die Vorstellung „Thier" dadurch, daß alle dem Pferde (bisher alle Thiere repräsentirend) und dem Vogel

nicht gemeinschaftlichen Merkmale von ihr abgeschieden werden. So werden allmählig die Vorstellungen von den Thierklassen gewonnen, und durch jede einzelne erlangt die Grundvorstellung „Thier" Berichtigung, indem Unwesentliches von ihr gestrichen wird. Das Pferd repräsentirt dann nur noch die Säugethiere. Sobald an diesen aber wieder Verschiedenheiten entdeckt werden, die Anschauung also wieder an Schärfe gewinnt, zerfallen sie wieder in Untergruppen, in Ordnungen, während die Vorstellung „Säugethier" und die von „Thier" allmählig wieder an Berichtigung gewinnen. So geht es fort, bis zuletzt selbst die feinsten, die Artmerkmale der Anschauung zufallen und die Artvorstellungen gewonnen werden, auf der andern Seite dagegen die übergeordneten Vorstellungen an Richtigkeit zunehmen durch Abstraction. Der hat allerdings die richtigste Vorstellung von „Thier", der alle Thiere der Art nach kennt; der die richtigste von „Naturkörpern", der alle Naturkörper selbst den Artmerkmalen (besser noch Individuenmerkmalen) nach betrachtet hat.

Dies ist der geistige Proceß, durch welchen wir die Natur auffassen. Er wird uns in seinem Fortschritte nur verdeckt dadurch, daß die höchsten Gruppen sich beim Menschen, wenn auch dunkel, so doch sehr frühzeitig bilden, aber klar, wenn wir ihn verfolgen bei der Bildung uns noch unbekannter Gruppen. Wird uns der Gundermann beschrieben, so halten wir zunächst alle Lippenblumen mit ihm für gleich; erst wenn wir genauer beobachten, offenbart sich uns ihre Verschiedenheit. Oder hören wir zuerst durch Beschreibung des Halley'schen Kometen etwas von den Kometen? Meinen wir nicht, daß alle Kometen diesem gleich seien, so lange, bis wir mit ihren Verschiedenheiten bekannt werden?

2. Er meint, nur die Art sei anschaubar.

Daß ich so umständlich diesen Proceß dargelegt habe, hat in der Wichtigkeit desselben seinen Grund. Er bezeichnet

uns ja genau die Stoffanordnung; er belehrt uns, daß die Vorstellungen von den höchsten Gruppen, obgleich unvollkommen (die Berichtigung erfahren sie allmählig), zuerst, und zwar durch Anschauung, gewonnen worden. Alle Vorstellungen (nicht Definitionen — diese werden durch Abstraction gewonnen), sowohl von den höchsten als von den niedersten Gruppen, entstehen also durch Anschauung. Die richtige Ansicht, daß man für die Gewinnung der Artvorstellung am wenigsten (nur die Individuenmerkmale) zu abstrahiren hat, scheint Herrn Lüben zu dem Glauben gebracht zu haben, nur die Art sei anschaubar und nur das Aufsteigen von der Art sei der richtige Weg. Allein jene Abstraction gewinnt allmählig an Ausdehnung und ist eine durch unsern Bildungsgang bedingte, und kann deswegen nicht umgangen werden. Doch täuscht sich Herr Lüben auch in Betreff dieser Abstraction. Sie wird nach seiner Methode auch in allmählig ausgedehnterem Umfange (erst Individuen-, dann Art-, dann Gattungsmerkmale u. s. w.) nöthig, ist aber hierbei im Vergleich zu der im obigen Proceß nothwendigen Abstraction im Nachtheil dadurch, daß sie dem Schüler zuerst die feinsten Merkmale vorführt. Wer weiß die Unterschiede vom Karpfen und der Karausche? Ist nicht leichter der Fisch vom Vogel zu unterscheiden? Hier liegt der Hauptpunkt.

3. Er verwechselt Vorstellung mit Definition.

Die Vorstellung „Vogel" (durch Anschauung irgend eines Vogels, der mir für eine Zeit lang alle Vögel repräsentirt, gewonnen) ist ja nicht gleichbedeutend mit der Definition „Vogel". Die letztere ist nur ein Auszug aus der ersteren und soll dienen für das Schema eines Systems. Definitionen erzielen wir aber zunächst nicht durch unsern Unterricht, sondern Vorstellungen. Auch diese Verwechselung ist es, welche Herrn Lüben zu seiner Stoffanordnung gebracht hat. Da die Definition der Art am meisten zusammenfällt mit der Vor-

stellung der Art, mehr als bei jeder andern Gruppe (die Vorstellung in dem letztern Fall nicht durch Repräsentation eines, sondern durch Betrachtung aller zu der Gruppe gehörigen Naturkörper gewonnen) und er Definitionen erstrebt: so meinte er, müsse man mit der Art beginnen. Aber überall erzielen wir Vorstellungen, sowohl bei den höchsten, als bei den niedersten Gruppen, und können sie gewinnen durch Anschauung eines sie repräsentirenden Naturkörpers; überall also haben wir den Vortheil, den Herrn Lüben nur bei der Art zu haben gedenkt, nämlich die Anschauung. Die falsche Stoffanordnung Hrn. Lüben's führt nun folgende Nachtheile in ihrem Gefolge:

1. Die feinsten, die Artmerkmale werden gerade dem unreifsten Schüler zu besonderer Auffassung geboten, damit er für die Bildung der Gattungen davon abstrahire. Die wichtigsten, auffallendsten Merkmale dagegen werden einer genauern Betrachtung erst vom vorgeschrittensten Schüler unterworfen. Die Auffassungskraft des Lernenden steht also im umgekehrten Verhältnisse mit der Auffaßbarkeit der Merkmale. Soll nämlich aus mehreren Arten der Gattungscharakter gefunden werden, so muß man die Artmerkmale als solche auffassen und davon absehen. Hier könnte man nun einwenden: Gerade darin liegt ein Vortheil; denn von weniger wichtigen Merkmalen absehen ist leichter, als von bedeutsamern. Recht; nur wird vorausgesetzt, daß die Anschauung schon die schärfste, die Auffassung eine erschöpfende sei. Beides kann der Natur der Sache nach nicht zugegeben werden. Nicht die feinsten Verschiedenheiten, sondern auffallendere kommen uns zuerst zum Bewußtsein. Uebrigens ist die Vergleichung eine doppelte: eine Unterscheidung und ein Aufsuchen des Gemeinschaftlichen. Für die erste bietet Herr Lüben die feinsten, für die letztere die weniger subtilen Merkmale; müßte aber durch diese letztere schon weiter, als zur Gattung, schon zur Familie, Ordnung, Klasse, Reich u. s. w. gelangen, weil gerade die auffallendsten

Merkmale diese höhern Gruppen constituiren; Herr Lüben's Begrenzung ist demnach eine willkührliche; doch läßt er absichtlich das Aufsuchen des Gemeinsamen fast ganz bei Seite liegen, was nicht zu billigen ist. Die Beschäftigung mit den unwesentlichsten, den Artmerkmalen, aber ertödtet die Lust und leistet für die Auffassung der Natur am wenigsten. Dagegen hat die Gruppenbildung von den höchsten herab sowohl für die Aufsuchung des Gemeinschaftlichen, als für die Unterscheidung die wichtigsten und auffallendsten Merkmale zum Object, da für dieselbe die Art-, Gattungs- u. s. w. Merkmale zu heterogen sind, um für die Unterscheidung besonders beansprucht zu werden.

2. Die Gesetzmäßigkeit in der Bildung der Naturkörper, deren Auffassung ein Hauptzweck in unserm Unterrichte sein muß, kann erst spät zum Bewußtsein kommen, weil sie sich in den Artmerkmalen am wenigsten offenbart; wenigstens kommen die herrschendsten Gesetze zuletzt, die untergeordneten aber zuerst zur Erkenntniß. Die Auffassung der Gesetze aber, die Gewinnung von Ansichten, vernachlässigt Herr Lüben überhaupt; er ist freilich wenigstens theilweise dazu gezwungen durch seine Stoffanordnung. Doch kann diese Vernachlässigung nicht gebilligt werden.

3. Um die dominirendsten Gesetze aufzufassen, muß der Schüler bis zum Ende des Unterrichts gelangen. Manchem werden sie daher, die zu gleicher Zeit am ersten in die Augen springen, vorenthalten; kurz der Endpunkt des Unterrichts ist, wenn er fruchten soll, ein bestimmter. Nach der umgekehrten Stoffanordnung steht das Wichtigste vorn an, und je mehr Zeit und Umstände es erlauben, desto mehr wird allmählig Unwichtigeres hinzugefügt.

4. Das Material ist nicht herbeizuschaffen, auch die consequente Durchführung dieser Stoffanordnung wohl nicht möglich.

Um nämlich eine Gattung zu bilden, müssen mehrere Arten derselben vorliegen, wenigstens schon betrachtet sein. Für

mehrere Gattungen, Familien, Ordnungen u. s. w. wächst dadurch der Stoff ungeheuer, der einmal ohne ein Museum nicht herbeigeschafft und dann auch nicht überwältigt werden kann. Herr Lüben umschleicht diesen Uebelstand, indem er für die Bildung der Gattungen die abgesonderte Beschreibung der dazu gehörigen Arten voraussetzt. Im Buche ist dies möglich, in der Ausführung nicht. Die entgegengesetzte Stoffanordnung bedarf dagegen, um die höchsten Gruppen zu erzeugen, nur weniger Naturkörper, zur Vorstellung „Säugethier" z. B. nur ein solches oder zwei; für die Ordnungen der Säugethiere für jede wieder nur eins oder zwei u. s. w. Dadurch wird die Herbeischaffung und Ueberwältigung des Stoffes ihr leichter möglich und jede Abbildung ihr entbehrlicher.

Doch ganz so schlimm sieht es in Herrn Lüben's Büchern nicht aus. Diese Nachtheile sind nur a priori mit seiner Ansicht verbunden, wenn er sie consequent durchgeführt hätte. Der Instinct des Richtigen hat ihn aber zu dieser Consequenz nicht kommen lassen. Nach jeder Hauptgruppe nämlich gibt er allgemeinere Benennungen, Wiederholungs-Aufgaben und Vergleichungen, und gelangt dadurch zu höhern Gruppen. Darin liegt allerdings eine Convergenz zum Richtigen; er erreicht diese aber durch Abweichen von seiner Ansicht, durch Inconsequenz. Daß demnach die umgekehrte Stoffanordnung möglich sei, gibt er hierdurch zu; er verdeckt aber dieses Richtige dadurch, daß er die Bildung der Hauptgruppen als Nebensache, nicht als seinen ganzen methodischen Bau regelnd aufstellt, sondern als Aushängeschild für die Curse die Ausdrücke: „Arten", „Gattungen" u. s. w. gebraucht. Hierdurch ist nun seine Methode ganz ohne Princip geworden, ein nach gutem Instinct zusammengewürfeltes Verfahren mit scheinbarer Consequenz an der Stirn. Ich gestehe, es ist mir noch nicht deutlich, was die Aufschriften der Curse: „Arten", „Gattungen" u. s. w. sagen wollen; denn im zweiten Cursus findet man nur Arten-

beschreibungen neben einander gestellt, im dritten auf gleiche Weise Gattungsbeschreibungen u. s. w.

Nach allen Anforderungen, welche die allmählig sich entwickelnde Geisteskraft der Schüler, namentlich der oben näher bezeichnete, zur Auffassung der Natur führende geistige Proceß und die Natur des Stoffes selbst an die Methode macht, muß gerade das, was Herr Lüben als Nebensache aufstellt, nämlich die Bildung der Gruppen von den höchsten abwärts, zur Hauptsache, zum leitenden Principe werden.

Ich muß daher folgende Grundsätze für die Methode in der Naturbeschreibung aufstellen:

1) Scheidung des Stoffes in Form, Bau und Leben, d. h. in Betrachtung des Aeußern (äußere Anatomie), Betrachtung des Innern (innere Anatomie) und Betrachtung der Lebenserscheinungen (Physiologie).
2) Ueberall steht die Betrachtung des Menschen nach diesen Beziehungen oben an.
3) Ueberall muß Anschauung möglich gemacht werden. Während des ganzen Unterrichts werden also wirkliche Naturkörper betrachtet. Abbildungen spielen eine untergeordnete Rolle.
4) Auffassen der Gesetzmäßigkeit, welche sich an den Naturkörpern ausspricht, der Einheit in der Mannigfaltigkeit, das Gewinnen von Ansichten ist Hauptzweck des Unterrichts.
5) Durch die Betrachtung der einzelnen Naturkörper werden die Vorstellungen von den höchsten Gruppen abwärts gewonnen.

Bemerkungen.

Ad 1. Daß zur Auffassung der Natur ein Kennen der Naturkörper nach den genannten drei Beziehungen gehöre, bezweifelt wohl niemand; wohl aber, daß eine Scheidung dieser drei Curse möglich und statthaft sei.

Unmöglich würde sie werden durch Vergessen des früher Gewonnenen; denn diese drei Curse bedingen sich. Ohne die Form des Aeußern kann der Bau des Innern, und ohne dies beides das Leben nicht erfaßt werden. Ein Vergessen des Gewonnenen aber würde nur das Unvollkommene des frühern Unterrichts bekunden, und da diese nicht statthaben darf, vielmehr das Gegentheil vorausgesetzt werden muß, fällt das Vergessen auch weg. Möglich ist sie also, und nicht blos statthaft, sondern sogar nothwendig. Die äußere Form ist nämlich das Zunächstliegende, das Leichtere, ganz der Anschauung Dargebotene. Das Innere entzieht sich, da begreiflicher Weise nur wenige Sectionen vorgenommen werden können, großentheils der Anschauung, fällt mehr in das Gebiet der Phantasie, und das Leben endlich bedarf des Reflectirens und der Kenntniß vieler mathematischen, physikalischen und chemischen Wahrheiten. Insofern demnach außer der durch sich selbst bedingten Folge dieser drei Curse auch eine Steigerung der geistigen Kräfte — Anschauungskraft, Phantasie, Verstand (entsprechend den drei Stufen des Schülerlebens) — beansprucht wird, ist diese Scheidung eine nothwendige. Sie entspricht daher, weil Naturbeschreibung in diesem Sinne Physik der Organismen ist, den drei Cursen, welche der Fortschritt in der Methodik der Physik (s. Heussi's „Experimentalphysik", Berlin 1836) festgestellt hat, nämlich: a) Kenntniß der Phänomene (reine Beobachtung); b) Kenntniß der physikalischen Gesetze (schärfere Beobachtung beim Experimentiren); c) Erklärung der physikalischen Gesetze (Reflectiren).

Selbst in der Mineralogie sind diese drei Curse festzuhalten; dem zweiten entspricht nämlich ein genaueres Eingehen in die Kristallbildung, namentlich in die Ableitung einer Form aus einer andern desselben Systems und in die Gesetze dieser Bildung; dem dritten aber eine Betrachtung der chemischen Eigenschaften, Geognosie, Geologie u. s. w.

Es wird die Zeit kommen, daß selbst die Primaner der Gymnasien noch Naturbeschreibung in dieser Weise treiben werden, so gut, wie jetzt Physik, ja selbst noch mit entschiedenerem Recht. Die Erscheinungen des Lebens — Theorie des Sehens, Hörens, der Verdauung, der Bewegungen u. s. w. — sind im Stande, selbst den ausgebildetsten Verstand hinreichend zu beschäftigen. Mehr darüber s. in der Vorrede zu: „Anthropologie, oder Form, Bau und Leben des menschlichen Körpers, mit besonderer Berücksichtigung der Gesundheit und der Erziehung des Körpers für Lehrer, Erzieher und Eltern bearbeitet von C. E. Gabriel. Mit 8 lith. Tafeln. Berlin 1839, bei Hermann Schultze. gr. 8. XXXII und 408 S. $1\frac{2}{3}$ Thlr." Dieses Werk bildet den ersten Theil einer nach den oben bezeichneten Grundsätzen bearbeiteten, alle 3 Reiche umfassenden Naturkunde.

Ad 2. Durch die vorangestellte Betrachtung des Menschen wird für jeden der Curse ein Grundtypus, ein Maaß gewonnen, auf welches in der Zoologie alles Spätere zu beziehen ist. Einheit und leichtere Bemächtigung des Unterrichtsstoffs sind die Resultate davon. Die Klarheit der Erkenntniß muß gewinnen, weil erst durch das Bewußtsein über unsere Existenz ein solches über die der Thiere möglich wird. Zu gleicher Zeit offenbaren sich durch diese Beziehung Gesetze, mannigfaltig modificirt durch die Reihe der Thierklassen. Mag daher auch der Mensch das zusammengesetzteste Naturobject sein: er ist trotz dem für uns am verständlichsten und uns am nächstliegenden.

Ad 3. Daß Anschauung nach der Anordnung des Stoffs von den höchsten Gruppen abwärts besser möglich sei, als nach der umgekehrten, haben wir schon berührt. Zugleich ist das Material leichter herbeizuschaffen. Hierin liegt ein nicht zu übersehender Vortheil; denn selbst in Anstalten mit beschränkten Mitteln kann der Unterricht nach richtigen Grundsätzen eingerichtet sein.

Digitized by Google

Ad 4. Leider war der Unterricht in der Naturgeschichte bisher ein leeres Treiben, weil man die durch die Naturkörper ausgesprochenen Gesetze unbeachtet ließ und theilweise der Beschränkung auf das Aeußere wegen unbeachtet lassen mußte. Reiner Gedächtnißkram ward erobert. Die Naturkörper offenbaren aber selbst schon in ihrer äußern Form so viel Gesetzmäßiges, daß selbst der erste Cursus nicht mehr zu vergleichen ist einem Beschreiben der physikalischen Apparate in der Physik. Ich besinne mich noch sehr genau auf das Entzücken, das ich empfand, als die Flügel der Vögel zum ersten Male mir als Vorderfüße vorgeführt wurden. Welche Menge von Gesetzen aber sprechen sich erst im Bau und im Leben aus! Wie viele ergeben sich durch die Beziehung des Aeußern auf das Innere und dieser beiden auf das Leben! Wie zahllose und herrliche endlich durch die vergleichende Anatomie und Physiologie! Selbst der Geistreichste findet hier nichts Geistloses mehr. Im Gegentheil sehen wir die gediegensten Geister der Gegenwart, selbst Könige und Fürsten, durch die Natur so gefesselt, daß in ihr ihr höchstes Vergnügen liegt. Wohl kein gekröntes Haupt glänzt als Philologe, als Mathematiker, wohl aber als Naturforscher. Und von dem Zauber der Höhe der Wissenschaft fließt selbst auf die Elemente derselben etwas herab. So bilden sich Ansichten. Man muß behaupten, ein richtiges Erkennen der Menschen- und der Weltstellung ist nicht möglich ohne Kenntniß der Natur; ist aber das erste nicht blos ehrenwerth, sondern nothwendig, so kann die letztere nicht erlassen werden.

Ad 5. Nach dem oben näher bezeichneten geistigen Proceß, durch welchen wir die Natur auffassen, bei welchem wir Einzelnes anschauen, dann vergleichen, d. h. unterscheiden und Gemeinsames aufsuchen, also zu Untergruppen gelangen und die schon gewonnenen Vorstellungen der höhern Gruppen berichtigen, durch welchen wir also unsere Naturkenntniß erweitern: nach diesem Proceß und aus vielen andern bereits be-

rührten Gründen ist der Fortschritt von den höchsten zu den niedersten Gruppen der allein zu billigende. Die Vorstellungen — ja nicht Definitionen — Körper; Naturkörper; organischer und unorganischer; Thier, Pflanze, Mineral; Säugethier, Vogel u. s. w.; samenlappige und ohnsamenlappige Pflanze u. s. w.; Erz und Stein u. s. w. — sind die ersten, welche durch Beschreibung eines sie repräsentirenden Körpers erzeugt, und durch Beschreibung anderer, zu Untergruppen gehöriger allmählig berichtigt werden. Ein reicher Stoff findet sich hier schon bei den Klassen, noch mehr bei den Ordnungen u. s. w. Gewöhnliche Schulen können getrost bei den Klassen stehen bleiben; höher stehende sich mit den Klassen und Ordnungen, Specialschulen mit den Klassen, Ordnungen und Familien begnügen. Zu den Gattungen und Arten wird keine gelangen; auch wird das von keiner gefordert.

Demnach entbehrt — was ich ausdrücklich hervorheben will — unser Schüler der von manchen Umständen (Gift-, Nahrungs-, Handelspflanzen u. s. w.) gebotenen Kenntniß des Einzelnen nicht. Diese Einzelnen wählt man nämlich, insofern sie sich auch als das Wesen der Gruppen deutlich darstellend empfehlen, als Repräsentanten der Gruppen zur Beschreibung. So trifft man zwei Fliegen mit einem Schlage und kann die Zeit des Unterrichts um so eher für weiteres Fortschreiten benutzen.

Mancherlei Fragen lasse ich hier unberührt. Das Besprochene gilt als Hauptsache für die Methodik. Noch will ich bemerken, daß nach der richtigen Stoffanordnung sich nichts von der geisttödtenden Breite findet, die Herrn Lüben's spätere Unterrichtsstunden nothwendig zeigen müssen. Zwar gibt er sowohl, wie Herr Schulz, Proben des Unterrichts, die ganz hübsch sich ausnehmen, aber nur deswegen, weil, als in die ersten Lectionen, das Allgemeine über Thiere und Pflanzen mit hineingezogen ist. Streichen wir aber dies, was nothwendig für die nächsten Unterrichtsstunden doch geschehen muß:

wie viel und was bleibt dann noch übrig? Dann wird die Unterredung dürr. Dies beweisen auch Hrn. Lüben's zweiter und dritter Cursus, die sich viel auf Anzahl der Zähne, Länge der Ohren u. s. w. einlassen. Für ganz unbrauchbar muß ich Hrn. Lüben's angehängte Anthropologie erklären. Sie ist großentheils Abschrift von Oken. Ohne im Mindesten das Verdienst dieses genialen Naturforschers verkennen zu wollen, muß ich doch bemerken, daß seine geistreichen Sätze in der Anthropologie, namentlich was die Physiologie betrifft, mehr durch Speculation, als durch Beobachtung und Erfahrung gewonnen sind, mithin nicht für Schulen passen.

Von den eben angedeuteten fünf Punkten, nach denen die Methodik der Naturbeschreibung aus Gründen sich richten muß, findet sich zwar in dem Werkchen von Herrn Schulz wenig beachtet; dennoch muß ich es den Naturgeschichtslehrern angelegentlichst empfehlen, weil es viel Anregung zum Nachdenken und des Beherzigenswerthen eine Masse enthält.

---

2. Winke über die richtige Behandlungsweise des naturhistorischen Unterrichts in Schulen (Vorwort zu dem naturhistorischen Bildersaal). Von Dr. Karl Vogel, Director der vereinigten Bürgerschulen in Leipzip. Pesth, 1839. XII. S.

Dies Vorwort möchte ich eine Lobrede auf die Naturgeschichte nennen, und zwar eine recht würdige. Möge sie jeder lesen, welcher den Werth der Kenntniß der Natur noch nicht begriffen hat!

Nachdem der Verf. von S. I bis VI eine kurze Geschichte der Naturwissenschaften in den letzten Jahren gegeben, die verdienstlichsten Männer genannt und — mit Leukart — den Zweck der Naturgeschichte in Ergründung der Gesetze und der Idee des Lebens und in Erkennung der in der Natur ge-

offenbarten Gottheit gesetzt hat, freut er sich S. VI über die Aufnahme dieses Objectes in den Jugendunterricht und kommt dann zu Winken über die Methode desselben. Im Allgemeinen stimmt der Verf. für Lüben's entwickelnde, genetische Methode, empfiehlt also dessen drei Curse als vorausgehende elementarische Uebungen und dann erst die Betrachtung der Systemkunde streng nach den Anforderungen der Wissenschaft. Der Beurtheilung dieses Gedankens kann ich mich enthalten. Sie liegt in dem Früheren. Für Schulen gibt es im Allgemeinen nur eine Methode; entweder muß die Lüben'sche Stoffanordnung consequent durchgeführt oder überall streng nach den Anforderungen der Wissenschaft das System verfolgt werden. Die Entscheidung für das Eine oder das Andere, oder die Verwerfung beider Ansichten ist nach dem Bisherigen nicht schwer.

S. IX bezeichnet der Verf. die Objekte für eine Naturalien-Sammlung nach dem oben erwähnten Verzeichniß von Lichtenstein und verlangt dann naturgetreue Abbildungen als Hülfsmittel. Mehrere der letztern werden namhaft gemacht und endlich die Gaben des naturhistorischen Bildersaals besonders empfohlen. Dieser nämlich ist eine Nachbildung eines englischen Werkes von William Jardine, das die einzelnen Thierklassen in den treusten und schönsten Abbildungen liefert. Als Hauptvorzug muß gelten, daß alle charakteristischen Formen der einzelnen Gruppen darin ihre Repräsentanten finden.

Das muß ich gestehen, die drei ersten Lieferungen, jede aus 3 Quartblättern mit 6 fein colorirten Abbildungen und 12 Seiten Text bestehend und nur 8 gGr. kostend, sind ausgezeichnet schön, sowohl was die Treue der Darstellung, als die saubere Ausführung betrifft. Es existirt wohl kaum ein deutsches Werk in dieser Eleganz bei solcher Wohlfeilheit. Auch der Text ist gut.

Ich will alle Freunde der Naturkunde nur ermahnen, sich die Lieferungen anzusehen. Die Lust zum Kaufen wird dann von selbst kommen.

---

3. Naturhistorisch-technologischer Leitfaden für Bürger- und Vorbereitungsschulen. 1. Abth. Thierkunde. Von G. Riemann. Magdeburg, 1838. gr. 8. VIII u. 91 S. 8 Sgr.

4. Zoologisch-technologischer Leitfaden für Realschulen und Gymnasien von G. Riemann. Magdeburg, 1838. gr. 8. S. X u. 142 S. 14 Sgr.

Schon das Erscheinen beider Leitfaden zeigt, daß der Verf. für die verschiedenen Schulen selbst der Grundansicht nach verschiedene Methoden verlangt. Er spricht dies in der Vorrede zu Nro. 4 unumwunden aus. Damit kann ich mich nicht einverstanden erklären (s. oben). Gegen Herrn Lüben's Methode wendet der Verf. ein, daß sie leicht zu einer reinen Uebung im Denken und Disponiren werden könne. Darum versucht er einen Mittelweg. Dieser besteht nach seiner Angabe in einer Verschmelzung der vier Lüben'schen Curse zu einem, indem nach dem System von Nitzsch aus jeder Ordnung einige Arten beschrieben, dann gleich die Gattungs-, Familien- u. s. w. Merkmale zusammengestellt werden.

Dabei laufen Merkmale des Aeußern, des Innern und des Lebens durcheinander, und doch darf man ein Auffassen und Verstehen derselben unmittelbar neben einander nicht erwarten. Von organischer Verarbeitung ist keine Spur. Nur Versetzung der Merkmale findet statt, und so reducirt sich die Abweichung von der alten Methode, welche die Merkmale der höhern Gruppen vorsetzt, nur auf ein Nachsetzen derselben. Eine neue Methode offenbart sich demnach gar nicht, und möchte die Lüben'sche vor dieser scheinbaren sicher vorzuziehen sein.

Nro. 4 verfolgt das System von Nitzsch nach der Weise der Wissenschaft in ganzer Strenge. Wird hierbei eine Bildung durch Nro. 3 vorausgesetzt, so sind lästige Wiederholungen natürlich nicht zu umgehen. Dies ist Folge des Mangels an einer consequent durchgeführten Methode. Eine Masse von Merkmalen findet sich vor; gewiß werden diese nie wahres Eigenthum eines Schülers.

In Nro. 3 ist jeder größern Abtheilung ein Anhang über deren Beziehung zu Kunst und Gewerken gewidmet; in Nr. 4 beginnt auf S. 109 eine zoologische Technologie oder kurze Beschreibung der hauptsächlichsten Gewerke, welche Producte aus dem Thierreiche verarbeiten. Es ist zwar zu bezweifeln, ob Schulen — welcher Art sie seien — dieses durch das Leben leichter zu gewinnenden Materials in solcher Ausdehnung nöthig haben; wem es darauf aber besonders ankommt, dem seien deswegen beide Leitfaden empfohlen.

---

5. Leitfaden beim ersten Unterrichte in der Naturgeschichte von G. H. E. Ohlert, Conrector an der höhern Burgschule zu Königsberg. Königsberg, 1837. 8. 93 S. 6 Sgr.

Es ist dies ein alle drei Naturreiche umfassender, besonders das Einheimische berücksichtigender, auf neue methodische Anordnung keinen Anspruch machender Leitfaden, der in der hergebrachten Weise von jedem Reich erst etwas Allgemeines, dann das Besondere nach dem Schema des Systems gibt; also ein Auszug aus größern Werken, der dem Schüler nur das Nachschreiben ersparen soll. Glücklicherweise will man aber heute durch den naturgeschichtlichen Unterricht mehr erzielen, als einen Gewinn an Stoff. Deswegen wird auch dieser Leitfaden von der fortschreitenden Unterrichtskunst unbeachtet bleiben.

---

6. **Naturgeschichte aus dem religiösen Standpunkte für die Jugend in Volksschulen von Joseph Annegarn, Pastor in Selm. Münster, 1837. gr. 8. S. 413. 18 Ggr.**

Das Buch ist ein zusammengeschriebenes. Den Standpunkt des Verf. erkennt man aus seinem Vorwort. Es heißt daselbst: „Bei jeder Gelegenheit habe ich mich bemühet (abgequälet), Gottes Macht, Weisheit und Güte an seinen Werken nachzuweisen, und die liebe Jugend zur Anbetung und Liebe des Schöpfers zu erwecken. (Das thut durch Worte heute wohl kein verständiger Lehrer mehr). Erläuterungen der biblischen Geschichte, welche in die Naturgeschichte einschlagen, sind an ihrem Orte nicht vergessen, und manche religiöse Bilder erklärt, die aus der Naturgeschichte hergenommen sind. Alles, was die Unschuld der zarten Jugend unsanft berühren könnte, ist sorgfältig vermieden, daher auch das Sexualverhältniß im Pflanzenreiche (hört, hört!) nicht genannt (hört, hört!), obgleich es der Wesenheit nach beschrieben, und sogar der Klasseneintheilung des Pflanzenreichs zu Grunde gelegt worden ist. Man kann eine Sache beschreiben, ohne ihren anstößigen Namen (!!) zu nennen."

Es ist der Mühe nicht werth, diese Sätze zu beleuchten. Das „aus dem religiösen Standpunkte" soll sich wohl auf den am Schlusse der Vorrede ausgesprochenen Wunsch beziehen, daß Gott die liebe katholische Jugend segnen und zur Ehre der heiligen Kirche wacker aufblühen lassen möge; denn sonst findet sich von Religiösem wenig oder nichts. „Eine Naturgeschichte für die katholische Jugend." Hörst du es, neunzehntes Jahrhundert? Ich werde nächstens eine für die Jugend der Linienstraße Nro. 121 schreiben!

Gar sonderbare, schiefe Sachen hört man in diesem Buch. So wird behauptet, keine einzige Getreideart wächst wild auf irgend einem Plätzchen des Erdbodens, damit darin ja eine

Bestätigung des Wortes Gottes: „Verflucht sei die Erde in deinem Werke u. s. w." sich finde. Auch wird von den Nordbewohnern Asiens erzählt, daß sie länger als 24 Stunden ununterbrochen schlafen. Die werden doch ausschlafen! Andere schlafen aus dieser Erde nie aus!

---

7. Handbuch der Naturgeschichte der drei Reiche für Schule und Haus. In Verbindung mit J. F. Naumann, Verfasser der Naturgeschichte der Vögel Deutschlands und Mitglied mehrerer gelehrten Gesellschaften, bearbeitet von Dr. Heinrich Gräfe. Erster Band: Thierreich. 8. S. XX und 1081. Eisleben und Leipzig, 1836. Zweiter Band, 1. Abth.: Pflanzenreich. S. 909. 2. Abth.: Mineralreich. S. 272. 1838. Beide Bände 4 Thlr. 20 Ggr.

Der Verf. bezeichnet in der Vorrede den Zweck dieses Handbuchs in positiver Weise so: „Es soll in kurzen, aber deutlichen Zügen ein deutliches Bild der Natur geben, einführen in's Leben der Natur, die Gesetze der Bildung und die Stufenreihe der Wesen genau bezeichnen." Dies ist die Hauptsache. Was man also nicht erwarten darf, ist hiermit auch ausgesprochen. Es freut mich, einem solchen Buche zu begegnen. Großentheils haben die naturgeschichtlichen Werke den Zweck der Kenntniß des Einzelnen. Diese wird hier nicht erstrebt. Ansichten zu gewinnen ist das Ziel. Allerdings bedürfen Ansichten einer Grundlage, und die ist die Kenntniß des Einzelnen; doch so weit sie hierzu nöthig ist, findet man sie im Buche berücksichtigt.

Dieses Werk interessirt demnach jeden Gebildeten und die Lehrer selbst für die höchsten Klassen der Gymnasien. Sehr wahr sagt der Verf., die Naturgeschichte in den Schulen sei noch sehr vernachlässigt; in Gymnasien fehle sie ganz aus falscher Deutung der formalen Bildung. Freilich werde eine Be-

schreibung des Einzelnen in Prima nicht mehr am Orte sein, sondern nur das Auffinden und Aufstellen von Ansichten sowohl über das Aeußere als über das Innere, und über das Leben. Man muß das Gymnasium ja nicht auffassen als Fachschule, sondern als eine Schule für die allgemeine Bildung. Juristen, Mathematiker, Philologen und Theologen — von allen fordert man allgemeine Bildung, eine höhere Ansicht des Lebens. Sicher aber ist eine solche ohne Kenntniß der Natur nicht möglich. Es freut mich in Wahrheit, daß der Verf. diese Ansichten, die ich oben selbst weiter ausführte, unumwunden ausspricht. Sicherlich ist die Zeit nicht mehr fern, in der solche Stimmen Gehör finden. Die Bildung kann auf diesem Wege nur gewinnen.

Das Buch soll nicht methodisch bearbeitet sein, obgleich der Verf. einige Winke über Methodik gibt, sondern dem Lehrer den Stoff zur Verarbeitung bieten. Deswegen gehe ich hier auf den Stoff genauer ein. Ob sich der Zweck des Verf. nicht noch besser hätte erreichen lassen, ist eine andere Frage.

Es befremdet mich, daß der Verf. den Menschen ganz übergangen hat. Zur Natur gehört der Mensch. Der Umfang des Werkes würde nur um ein Geringes bedeutender geworden sein. Es war nämlich dann durch die Anthropologie eine Grundlage für die ganze thierische Organisation gewonnen und zwar an ein Object geknüpft. Anstatt dessen muß der Verf. diese abgesondert und in abstracter Weise besprechen. Was vorn im Allgemeinen gesagt ist, kommt dann hinten in den einzelnen Klassen noch ein Mal, kurz der Verf. nimmt zuerst die vergleichende Anatomie und Physiologie und dann erst die specielle, anstatt das umgekehrt sein sollte. Hierdurch kommt Breite in die Sache. Bei einer neuen Auflage wird der Verf. diesen Uebelstand gewiß berücksichtigen.

Ich berühre nur einzelne Punkte.

Der Verf. glaubt an eine Stufenreihe der Naturproducte. Zwar denkt er nicht mehr an eine Stufenleiter, sondern ver-

gleicht das Ganze mit einer Linie, die Strahlen und Seitenstrahlen hat; doch auch diese Ansicht ist zu verwerfen. Vielmehr bilden die Naturkörper ein Netz, in welchem jeder einzelne mit andern nach verschiedenen Richtungen zusammenhängt. Da dies einen Grundgedanken betrifft, ist es von Bedeutung.

An eine generatio spontanea, ungleichartige oder Urerzeugung, denken heutzutage doch wohl nur Wenige. Der Verf. vertheidigt sie §. 15. Ehrenberg hat nachgewiesen, daß, so weit jetzt die Forschung reicht, alles Organische aus einem Ei entsteht (schon Boërhaave's Grundsatz). Warum sollen wir bei den (nur wegen Unvollkommenheit der Instrumente) uns unzugänglichen Objecten etwas anderes voraussetzen? Und wenn der Verf. gar von Fischen redet, die durch generatio spontanea entstanden sein sollen; so ist das noch toller, als wenn Herr Crosse in London Milben entstehen läßt. Letzterer ist tüchtig ausgelacht worden.

Der §. 22 möchte wohl einer logischen Bearbeitung bedürfen. Der Verf. theilt in demselben die Functionen des thierischen Körpers in animale und vegetative, und rechnet zu den letztern das Verdauungs-, Athmungs- und Absonderungs-, Gefäß- und Fortpflanzungssystem; zu den erstern das System der Sinnesverrichtungen, das Bewegungs- und Nervensystem. Einfacher und allgemein angenommen ist die Zusammenfassung aller Organsysteme in fünf: Nerven-, Muskel- und Knochensysteme (animale), und Ernährungs- und Fortpflanzungssystem (vegetative).

40,000 Insectenarten, wie der Verf. annimmt, sind sicherlich zu wenig; man kann gegen 70,000 schätzen.

Mit §. 52 beginnt die besondere Naturgeschichte der Thiere nach Cuvier's System. Jeder Klasse steht das Allgemeine über die Organisation voran. Die Characteristik der Ordnungen aber ist zu dürftig; auch fehlen da alle Ansichten, die doch dem Verf. als Hauptsache gelten.

In der ersten Abtheilung des zweiten Theiles wird das Pflanzenreich in ähnlicher Weise behandelt. Es fällt aber dürftiger aus, als das Thierreich. Das muß wundern. Die Botanik ist nämlich im Erkennen der Einheit in der Mannigfaltigkeit, also im Erkennen der Gesetze weiter, als die Zoologie. Es fehlt das ganze Kapitel über die Bedeutung der Organe, die sogenannte Morphologie. Gerade durch diese ergeben sich Ansichten, welche die Auffassung der Natur nicht nur ungemein erleichtern, sondern auch die Gesetzmäßigkeit documentiren. Daraus entspricht mancher Uebelstand; so führt der Verf. z. B. das Afterblättchen als ein besonderes Blatt auf, und doch ist es nach allen Erscheinungen nur ein Theil des Hauptblattes.

Daß der Verf. die Pflanzenorgane überhaupt in Grundorgane und äußere Organe spaltet, ist nicht gut. Es fehlt der Eintheilungsgrund. Der Verf. fühlt das selbst. Besser ist die Unterscheidung in einfache und zusammengesetzte Organe. Merkwürdig ist es, daß bei den erstern die Lebenssaftgefäße gar nicht genannt werden. Ihre Bedeutung für das Pflanzenleben hat man hinlänglich erkannt. Ueberhaupt fehlt in diesem Kapitel die Einheit; es steht Alles aggregatartig neben einander. Im zweiten Kapitel, S. 65, spricht der Verf. vom Leben der Pflanze. Manches scheint nur ältern Werken entlehnt und ist durch den Fortschritt der Wissenschaft anders nachgewiesen worden. Die Kreisbewegung des Saftes in den Zellen, eine so äußerst wichtige Erscheinung, fehlt ganz. Beim Wachsthum, das der Verf. §. 34 bespricht, wäre manches zu corrigiren, namentlich beim Wachsthum in die Dicke. Daß der Verf. meint, die meisten Naturforscher bestreiten ein Antheilnehmen der Knospen an der Bildung der neuen Holzschicht, ist ein Irrthum. Das Cambium liefert nur die zellige Masse zwischen den härteren Holzringen. Wo aber kommen diese her? Nur aus den Wurzeln der Knospen. Auch die Meinung, daß die monocotyledonischen Bäume von der Mitte aus

wächsen, ist antiquirt, seit Moldenhawer schon 1812 dies bezweifelte und Hugo Mohl durch die genauere Betrachtung der Palmenstämme diese Ansicht beseitigte. Doch übergehe ich die Einzelheiten. Das Allgemeine über die Pflanzen wird vielen Lehrern sehr nützlich sein.

Auf S. 239 beginnt die besondere Pflanzenkunde. Die Charakteristik der Ordnungen fällt dürftig aus; Hauptsache ist die Artenbeschreibung und auch die leidet an Trockenheit, wie es bei der ungeheuern Zahl der Gewächse, von welchen keinem eine besondere Betrachtung gewidmet werden kann, nothwendig sein muß.

Die zweite Abtheilung, die Mineralogie, fällt am kümmerlichsten aus. Hier fehlen alle Ansichten, alle Gesetze. Obgleich der Krystallographie das beste System, das von Weiß, zu Grunde liegt, und in diesem, namentlich wie es G. Rose ausgeführt hat, alles gesetzmäßig erscheint, und namentlich die Combinationen der Krystallkörper nicht als zufällige, sondern als nothwendige auftreten; so zeigt sich von der Einheit in der ungeheuern Mannigfaltigkeit der Gestalten doch im Buche nichts. Besser ist die Krystallophysik, aber fast ganz übergangen die Krystallochemie, welche kaum eine Seite umfaßt. Und doch ist es gerade diese, welche allen neuern Systemen zu Grunde liegt und über das Wesen der Mineralien das meiste Verständniß gibt. In einem Buche, wie das vorhandene, sollte sie mehr berücksichtigt sein. Dann konnte auch der besondern Mineralogie ein besseres System zur Grundlage dienen. Zum Schluß wird in zwei Anhängen noch Einiges über die Felsarten und aus der Geognosie und Geologie hinzugefügt.

Jedenfalls ist das umfangreiche Werk, namentlich des Allgemeinen wegen, jedem Gebildeten und besonders den Lehrern zu empfehlen, welche über die einzelnen Disciplinen der Naturgeschichte nicht größere Werke haben können; denn

an Masse des Inhalts, so wie in Berücksichtigung der neuesten Fortschritte der Wissenschaft steht es jedem ähnlichen Werke vor.

---

8. Die Giftgefahren, welche das Leben täglich bedrohen, in vielen Beispielen dargestellt zur Belehrung und Warnung für Jedermann; nebst Angabe der Mittel zur Rettung Vergifteter. Herausgegeben von Dr. Joh. Paul Pöhlmann. Neue Auflage, mit einer illuminirten Tafel der gefährlichsten Giftpflanzen. Nördlingen, **1836**. **8**. S. **XVI** u. **238**. **16** Sgr.

Der gute Wille, durch solche und ähnliche Werke der Welt zu nützen, d. h. des Unglücks weniger zu machen, ist sicherlich anzuerkennen; nur bringen isolirt dastehende Gesundheitsregeln rc. selten viele Frucht, weil sie nicht verstanden werden. Da aber zusammenhangende und deswegen zur Ueberzeugung gewordene Erkenntniß bis jetzt nur in wenigen Fällen erwartet werden darf, so muß man sich schon mit solchen Schriften behelfen und sie dankbar annehmen.

Die vorliegende gehört zu den bessern ihrer Art. Von S. **1** bis **172** reichen die Erzählungen von Vergiftungsfällen. Man könnte den Nutzen dieser Menge der Beispiele bezweifeln; doch wirkt bei Einigen nur die Menge der Fälle überzeugend, und werden andererseits eine Menge von Verhältnissen des Lebens berührt, auf die man nun mehr Vorsicht richten wird, als ohne die Kenntniß derselben. Deswegen will ich diese Erzählungen nicht tadeln, obgleich sie den Haupttheil des Buches bilden und dasselbe theuer machen müssen. Wichtiger aber ist jedenfalls der Anhang. Dieser enthält die Namen und die Wirkungen der mehrsten Gifte und die Mittel dagegen.

Mit dem Namen ist freilich nicht viel gethan; die Kenntniß ist die Hauptsache — und die läßt sich durch

ein Buch kaum erwerben —; doch macht das Leben mit Manchem bekannt, wenn der Name da ist. Wenn der Verf. Einiges zu den Giften zieht, was wohl nicht dazu gerechnet werden kann, so hat das weniger Nachtheil, als wenn er manches weggelassen hätte. Zu große Vorsicht kann nie schaden, wohl aber zu geringe. Durch die breite Behandlung aber ist die Auffassung sehr erschwert, sowohl was die Wirkungen, als was die Mittel dagegen betrifft. In den Kopf wird das wohl so leicht Keiner aufnehmen; man wird bei einer Vergiftung immer erst nach dem Buche laufen müssen. Die wenigen Hauptgruppen der Gifte hätten genügt. Die specielle Behandlung muß doch immer einem Arzte überlassen werden.

Daß wir über die Hundswuth, von welcher der Verf. S. 224 spricht, nach keiner Richtung noch im Klaren sind, beweis't ein Preis von 100 Ducaten, der 1837 bei der Versammlung der deutschen Naturforscher zu Prag für die beste Abhandlung über die Hundswuth ausgesetzt ward.

Jedenfalls hat jeder Lehrer, wo er auch wirke, die Pflicht, seine Schüler mit den vorzüglichsten Giften, namentlich mit den Giftpflanzen, bekannt zu machen und die Hülfsmittel im Allgemeinen mit ihnen zu besprechen. Wem die hierzu nöthige Kenntniß abgeht, der erwerbe sie sich aus diesem Buch. Die Tafel über die Giftgewächse ist eine angenehme Beigabe.

---

9. Technologie für die Jugend beiderlei Geschlechts, oder Beschreibung der vorzüglichsten Künste und Handwerke. Zur Belehrung und Unterhaltung entworfen von Dr. P. H. C. Justi. Zweite Auflage in Einem Bande. Mit 8 Tafeln Abbildungen. Stuttgart, 1836. 8. 1 Thl. 6 Sgr.

Die heranwachsende Jugend hat manches Stündchen, in der ihr eine leichte Beschäftigung erwünscht ist. Häufig greift sie dann zu Büchern. Kann man ihr dann statt der vielen

Pfennigsblätter, Anecdoten und fingirten Geschichten, die zum Naschen und zum Lesen in ein Sieb verwöhnen, etwas Reelles bieten: gewiß ist jedem Erzieher und Lehrer, allen verständigen Eltern dies angenehm. Dazu eignen sich nun besonders Schriften über das Leben der Natur und der Menschen. Zu diesem Zweck habe ich zu den bei Winckelmann und Söhne in Berlin erschienenen Abbildungen der Säugethiere und Vögel (33 Bogen, illuminirt, mit Text und Band 3 Thlr.) einen Text geschrieben; für diesen Zweck ist auch das obige Buch empfehlenswerth. Bei solcher Beschäftigung wird manche Kenntniß gewonnen, die dem Gebildeten nicht erlassen werden kann und doch in Schulen kein Object des Unterrichts sein kann.

---

10. Naturgeschichte für die Jugend beiderlei Geschlechts. Bearbeitet von Heinrich Rebau. Zweite Auflage in Einem Bande. Mit naturgetreuen Abbildungen. Stuttgart, 1838. kl. 8. S. 844. 8 Ggr.

Gern möchte ich dies Buch zu der in Nro. 9 bezeichneten Kategorie rechnen. Doch das geht nicht. Es ist ein und zwar aus ältern Werken zusammengeschriebenes Buch, das des Falschen und Schiefen außerordentlich viel enthält. Ich fing an, solches anzustreichen; doch, wie mehrte sich das! Nur Einiges stehe hier! S. 25 sagt der Verf., man kenne 600 Arten Säugethiere, und doch sind 1300 bekannt! Eben daselbst heißt es: „So finden wir in den kältesten Ländern große, starke, aber plumpe und dumme Thiere (Eisbär und Walfisch)!" S. 55 vom Faulthier: „Seine Blicke und Bewegungen zeigen in der That auch hinlänglich, daß es sich unbehaglich fühlt" rc.!

Man meine nicht, so etwas sei für ein solches Buch kein Schade! Für die Jugend ist das Beste noch nicht gut

genug! Auch muß man in einem solchen Buche genaue Beschreibungen, selbst der kleinsten Merkmale, übergehen; die müssen langweilig werden, weil Anschauung nicht möglich ist. Letzteres gilt namentlich von den Pflanzen und den Mineralien. Die schwarzen Abbildungen sind erträglich.

---

11. Deutschlands Flora, oder systematische Beschreibung der in Deutschland wildwachsenden und im Freien angebaut werdenden Pflanzen. Von Joh. Wilh. Meigen. 6 Lieferungen, jede mit 16 Steindrucktafeln, à 20 Sgr. Essen, 18 30/38.

Die vor mir liegenden 6 Lieferungen bilden zwei Bände und umfassen die 12 ersten Klassen nach Linné's System. Dem ganzen Werke ist nämlich dieses zum Grunde gelegt. Das kann man nur billigen, da das Buch nicht zum Unterrichte, sondern zum Selbststudium dienen soll. Die Bestimmung der Arten der Pflanzen, die man findet, nach dem natürlichen System, hat bis heute noch ihre Schwierigkeiten; für diesen Zweck ist daher ein künstliches System, und zwar als bestes das von Linné immer zu empfehlen. Für den Unterricht aber, bei dem es ja nicht wesentlich auf das Erkennen der Pflanzenarten, sondern hauptsächlich auf das Auffassen der an den Pflanzen ausgesprochenen Gesetze abgesehen ist, muß das natürliche zum Grunde liegen, weil dies jene Gesetze zur Basis hat. Die Zeichnungen bei diesem Werke sind ganz gut und mögen das Bestimmen der Pflanzen erleichtern. Ein weiterer Zweck aber kann mit ihnen nicht verbunden werden. An den wirklichen Pflanzen hat man den Bau ja jedenfalls besser. Der Preis ist leider dadurch bedeutend erhöht worden. Ueber den Inhalt zu rechten, ist hier nicht der Ort. Der Verf. ist übrigens als Naturkundiger bekannt und kann ich bei der schönen Ausstattung sein Werk daher nur empfehlen.

---

12. Naturgeschichte des Pflanzenreichs, oder Abbildung und Beschreibung der wichtigsten in- und ausländischen Pflanzen. Nach den besten Quellen bearbeitet von Dr. A. B. Reichenbach. Leipzig, 1837. 4.

Das Werk erscheint in Lieferungen, von denen jede mit schwarzen Abbildungen $7\frac{1}{2}$ Sgr., mit illuminirten 15 Sgr. kostet.

Mir liegen vor 2 Hefte Einleitung und 7 Hefte des eigentlichen Werks. Jede Abtheilung ist besonders zu haben.

Der Verf. sagt in der Vorrede, daß der günstige Erfolg seiner Methode ihn zur Herausgabe dieses Werks veranlaßt habe. Als Klippe des Unterrichts erkennt er nämlich die Terminologie. Nachdem er einige Wege, diese zu überwältigen, verworfen, bezeichnet er genauer den Weg, welchen er befolgt. Die Unterscheidungszeichen der organischen und der unorganischen Naturkörper, der Pflanzen und der Thiere, die Bedeutung und Eintheilung der Botanik, die Beschreibung der Grundgebilde der Pflanzen, der Zellen u. s. w. bilden die Einleitung. Nun erst wird dem Schüler eine Pflanze in die Hand gegeben und daran jedes Hauptorgan aufgesucht und definirt. Bei der genauern Betrachtung der Organe wird bei jedem einzelnen eine für den Schüler zweckmäßige Beschreibung von der Entstehung, dem innern Bau und der Verrichtung gegeben und dann die Mannigfaltigkeit seiner Form besprochen. Dies ist die Terminologie. Nicht in alphabetischer Ordnung, sondern Reihen bildend werden die mannigfaltigen Formen aufgefaßt, so daß z. B. der Verf. für die Formen des Blattes vom Kreise ausgeht, diesen zerrt und dehnt, so daß die gewöhnlicheren, wirklich existirenden Formen aus dem Kreise demnach abgeleitet werden.

Gegen alles dies läßt sich viel einwenden. Zunächst wird der Verf. zugeben, daß für kleinere Schüler diese Methode

nicht anwendbar sei; solche schlagen sich nicht gern mit Definitionen herum, auch nützt ihnen das nichts, weil sie es nicht verstehen. Dann aber ist diese Ableitung der Formen aus einer Grundform eine rein willkührliche, nicht aus dem Wesen der Organe hervorgehende, mithin zu verwerfen. Es bieten sich z. B. von den Blättern viel bessere Verhältnisse dar, aus deren Auffassung die verschiedenen Formen resultiren. Dafür hat Bischoff viel gethan. Der Hauptfehler aber ist der, daß die Formen nicht an der Natur, wenn auch an Zeichnungen erkannt werden. Durch genaues und vieles Betrachten einzelner Pflanzen kommen die Schüler bald dahin, eine solche selbst zu bestimmen. Uebrigens ist dies nicht Hauptzweck des Unterrichts; und soll er doch als Nebenziel erreicht werden: dann hat man diese Fähigkeit doch erst spät zu fordern. Mag des Verf. Methode einem Anlernen nach dem Alphabet vorzuziehen sein: lebendig, ja selbst verständlich ist sie nicht; denn Schüler, die sich noch mit der Terminologie herumschlagen, werden zum Bewußtsein des Baues und der Verrichtungen der Organe sich noch nicht erheben. Ein Erfassen möglichst vieler Formen durch Anschauen einzelner Pflanzen, und dann ein Zusammenfassen derselben nach einer bestimmten Rücksicht, ist wohl am meisten zu empfehlen. Für größere Schüler will ich den Erfolg der Methode des Verf. zugeben, für kleinere auf keinen Fall.

Die Einleitung ist nun nach diesen Ansichten des Verf. bearbeitet. Man findet demnach das Allgemeine über die Pflanzen, wie in jeder andern Botanik nach älterem Zuschnitt. Für den Unterricht ist sie demnach nicht zu empfehlen, wohl aber für das Selbststudium. Die Abbildungen, namentlich der kleineren Organe, werden winzig. Farbengetreu sind sie nicht.

Mehr Dank sage ich dem Verf. für das eigentliche Werk. Zwar fehlt es an ähnlichen Werken nicht; das vorliegende aber hat zwei Vorzüge. Der eine besteht darin, daß die

Digitized by Google

vorzüglichsten Nutzungspflanzen des Auslandes genügend berücksichtigt werden, so wie der Nutzen und der Gebrauch der inländischen; der andere darin, daß Abbildungen der vorzüglichsten ausländischen Pflanzen sich finden. Die Darstellung derselben ist bei dem billigen Preise recht gut; nur die Farben sind mitunter zu prangend. An einem solchen und zugleich billigen Werke fehlte es. Sehr gut aber würde der Verf. gethan haben, die Abbildungen der inländischen Pflanzen wegzulassen. Dadurch wäre der Preis noch viel niedriger geworden. Wozu Abbildungen, wenn wir das Original leicht haben können? Selbst die Abbildungen der einzelnen Theile, wofür in Summa dem Verf. Dank zu sagen ist, sind für die inländischen Pflanzen unnöthig, weil ein Paar Schritte uns den Bau viel genauer und anschaulicher offenbaren, als die besten Zeichnungen.

Sonst ist dem Werke nur der beste Fortgang zu wünschen. Gewiß werden Viele dem Verf. dafür Dank zollen.

---

13. Neue Wandtafeln der Naturgeschichte, oder Abbildungen aus der Naturgeschichte, zum Gebrauch beim Unterricht in Schullehrer-Seminarien, Gymnasien und Volksschulen, so wie beim Privat-Unterrichte. VI. Tafel, Botanik III. In 12 Blatt royal, schwarz 2 Thlr., colorirt 4 Thlr. Breslau, bei Hentze.

Es ist diese die letzte Tafel der bereits vielfach besprochenen und schon in mehrere Anstalten eingeführten Wandtafeln zur Naturgeschichte. Sie reiht sich den früheren würdig an. Repräsentanten der vorzüglichsten Familien darzustellen, oder auch die hauptsächlichsten Handels- und Nahrungspflanzen vorzuführen, soll wohl ihr Hauptzweck sein. Für beide Rücksichten existiren noch keine Wandtafeln; daher sind diese willkommen. Die Pflanzen, deren 85 abgebildet und von wel-

chen auch einzelne Theile gezeichnet sind, sind im Ganzen passend gewählt. Eins hätte ich zu wünschen. Soll man auch Pflanzen, die man jeden Augenblick in natura haben kann, abbilden, und namentlich hier den kostbaren Raum wegnehmen lassen? Sollte nicht statt des Löwenzahns, der Preußelbeere, des arzneilichen Ehrenpreises 2c., der Brodfruchtbaum, die Dattelpalme, der Theestrauch u. s. w. sich finden? Leider sind die Hälfte der gezeichneten Pflanzen ganz gewöhnliche. Dies ist ein großer Uebelstand. Sollte etwa eine neue Auflage nothwendig werden, so mag der Verleger ja auf diesen Punkt achten; denn für den ordentlichen Preis von 4 Thalern will man auch etwas Ordentliches haben.

Die Abbildungen selbst sind meistens recht gut naturgetreu.

Hierzu gehört als Commentar:

Das Pflanzenreich für den Schul- und Selbstunterricht, bearbeitet vom Seminarlehrer J. G. Fischer. Zweiter Theil. 26 Sgr. 3 Pf.

Dasselbe liegt mir nicht vor; doch läßt sich erwarten, daß es sich den Commentaren zu den frühern Tafeln würdig anschließen wird.

---

14. **1560** Pflanzen-Etiquettes für alle phanerogamische und viele kryptogamische Gewächse der Provinz Brandenburg mit Angabe der Linné'schen Klasse und Ordnung, der natürlichen Familie, der Blüthezeit und der Ausdauer jedes Gewächses. 13 Bogen, 15 Sgr. Berlin, bei Hermann Schultze. 1839.

Gewiß sind diese Etiquettes, da sie den wenigen bisher erschienenen an Sauberkeit und gefälliger Form unbedingt vorstehen, den meisten Herbariensammlern sehr willkommen. Einmal wird denselben durch sie eine bedeutende Arbeit, nämlich die des Schreibens und Nachschlagens, erspart, und dann

verleihen sie auch dem Herbarium selbst eine wünschenswerthe Nettigkeit. Der billige Preis empfiehlt sie noch besonders. Selbst Pflanzensammler in andern Gegenden, als der Provinz Brandenburg, werden durch sie wenigstens eine theilweise Erleichterung sich verschaffen.

Gabriel.

III.

Geschichtliches.

In dem Regierungsbezirk Düsseldorf herrscht unter den Lehrern große Freude darüber, daß der Herr Chefpräsident der Regierung die Elementarschulen seines Besuches würdigt, längere Zeit in denselben verweilet, wohl auch selbst die Kinder examinirt. Fürwahr, die Lehrer sind keine undankbaren Menschen, und von ungebührlichem Freiheitsschwindel oder Emancipationssucht findet sich unter ihnen selten auch nur eine Spur. Sie wollen unter dem Gesetz stehen; denn sie freuen sich, wenn ein Mann des Gesetzes ihre Schwelle betritt. Nur der Gewissenlose, Untüchtige, Launenhafte scheut die Anwesenheit des Vorgesetzten. Wer aber seine Pflicht gethan und mit Mühe und Anstrengung Knospen und Blüthen gezeitigt hat, fühlt sich durch den Besuch seines Ackers oder Gartens geehrt, gehoben und beglückt. Wenn das immer bedacht würde, man würde die Heiterkeit und Zufriedenheit der Lehrer unendlich erhöhen. Der innere Flor der Schulen hängt zum Theil davon ab, weil er von der Gemüthsbeschaffenheit des Lehrers abhängt. Gesetze und Vorschriften sind gut; aber sie thun nicht das Meiste, das Beste gar nicht. Der Regierungs-Schulrath, in dessen Händen zunächst das Wohl von tausend

oder zweitausend Schulen ruht, sei ein einsichtsvoller, gescheuter Mann: wenn er seine Lehrer nicht für ihr Amt zu beleben, die stillen, treuen Leistungen der Gewissenhaften nicht anzuerkennen, die Schwierigkeiten der Erziehung und Bildung nicht zu ermessen und zu würdigen weiß; wenn er ohne Achtung vor der Schule und ihrem heiligen Geschäft in sie hinein tritt, die Lehrer nach Laune und Willkür behandelt, nach Sympathie und Antipathie Gunst und Mißgunst spendet, die persönlichen Beschaffenheiten oder die Individualitäten nicht achtet, nicht Rücksicht nimmt auf Oertlichkeit, Alter, Familie und andre Hemmungen und Schwierigkeiten: da steht es schlecht mit den Lehrern, auch wenn die äußere Organisation und das Aktenwesen in der schönsten Ordnung besteht. Im Schulwesen hängt fast Alles, wenigstens alles Wesentliche, von den Personen ab: vom Lehrer, Schulvorstande, Schulinspector und Schulrath. Kommt noch ein großgesinnter Regierungspräsident hinzu, so kann man sich den besten Erfolg versprechen. Denn nicht nur auf Erden überhaupt wirkt das Beispiel mächtiger als alle Lehre, sondern auch besonders unter uns, die wir größtentheils der Macht des öffentlichen Geistes und der die ganze Nation durchblitzenden und durchglühenden Ideen entbehren, machen die Personen die Macht und Wirksamkeit der Aemter. Darum wirkt ein einziger theilnehmender, die praktischen Bedürfnisse der Schulen würdigender und das Wesentliche hervorhebender Besuch eines Chefpräsidenten mehr als die bestformulirte Verfügung. —

Die Regierung zu Düsseldorf hat im vorigen Jahre folgendes Rescript am sämmtliche Schullehrer ihres Bezirks erlassen:

„Wenn gleich wir die Fortschritte nicht verkennen, welche der öffentliche Unterricht in dem diesseitigen Verwaltungsbezirke gemacht hat, und wir Ursache haben, mit den Ergebnissen der Elementarschulen je länger je mehr zufrieden zu sein: so ist doch nach Inhalt der Visitationsberichte manches außer

Acht gelassen, was den practischen Werth der Schule in erziehlicher Hinsicht, und ihren Nutzen für das bürgerliche Leben ausmacht und vermehrt. — Wir zählen dahin:

1. daß nicht in allen Schulen auf die pünktliche Versammlung der Jugend zu der bestimmten Stunde gehörig geachtet wird, vielmehr die Nachsicht mancher Lehrer von den Kindern der Art mißbraucht wird, daß viele erst nach dem Morgengebete erscheinen. Es muß daher längstens eine Viertelstunde nach dem Eintritt der Schulzeit das Aufzeichnen der fehlenden Kinder geschehen — die zu spät kommenden sind in geeigneter Weise zur Verantwortung zu ziehen — die gänzlich ausgebliebenen aber am Schlusse des Unterrichts in die regelmäßig zu führenden Versäumnißlisten einzutragen. Die Versäumnißliste ist regelmäßig am 3. jeden Monats für den verflossenen Monat dem Präses des Schulvorstandes einzureichen;

2. daß manche Lehrer die Reinlichkeit der Kinder am Körper und im Anzuge nicht genug beachten, was ärztliche Untersuchungen über den Gesundheitszustand der Schüler nothwendig und den Lehrern Verweise zugezogen hat;

3. daß in den Schulzimmern an Bänken und Pulten die geziemende Sauberkeit vermißt wird, Verwahrlosungen aber und Beschädigungen der Utensilien und Lehrmittel angetroffen werden, welche Lehrer und Schüler zum Schadenersatz verpflichten;

4. daß manche Lehrer einzelne Stunden versäumen, oder halbe und ganze Tage aussetzen ohne Wissen und Willen der Schulvorstände, und vorschriftswidrig Ferien geben;

5. daß sie sich der Schulkinder zu kleinen häuslichen Verrichtungen, namentlich zum Auskehren und Einheizen der Zimmer, bedient haben, was sowohl zu allerlei Störnngen im Unterricht, als auch zu Beschwerden der Eltern Veranlassung gegeben hat.

Anlangeud die Disciplin, so dürfen wir nicht unbemerkt lassen, daß noch immer Ueberschreitungen des Züchtigungsrech-

tes zur Anzeige kommen, wovor wir um so mehr verwarnen müssen, als diejenigen Schulen erweislich die vorzüglichen sind, in welchen der Lehrer in Behandlung der Jugend die Gränzen des väterlichen Ernstes nicht überschreitet.

Ueber das Austreten der Kinder in der Schule, ihren Anzug und Anstand, ist uns noch manche unerfreuliche Anzeige zugekommen, weshalb wir erwarten, daß die Lehrer sich bestreben werden, sowohl die gehörige Ruhe unter den Schülern zu erhalten, als manche üble Angewohnheit, z. B. das Schwätzen, Auflehnen des Kopfes in die Hand, Scharren mit den Füßen u. dgl. gänzlich zu beseitigen; dann aber haben sich auch manche Lehrer unreinlich, in unschicklichem Anzuge und sogar Tabak rauchend befinden lassen; imgleichen hat es nicht an Beispielen gefehlt, daß das Privatleben Aergerniß in der Gemeinde gegeben hat, so zwar, daß Disciplinar-Untersuchungen eingeleitet werden mußten, was Alles nur höchst betrübend sein kann.

In Ansehung des Unterrichts selbst haben wir zu bemerken, daß in vielen Schulen eine angemessene Classification der Kinder vermißt wird und die Gegenstände des Unterrichts nicht systematisch auf die Schulstunden vertheilt werden, vielmehr der ausgehängte Stundenplan meistens unbeachtet bleibt.

Eben so gehört es zu den unerfreulichen Wahrnehmungen, daß bei dem Schreib-Unterricht so häufig die, in der Gestalt der Buchstaben gegebene Stufenfolge ganz vermißt wird, und es an den nöthigen Vorschriften gebricht.

Der Unterricht im Lesen, sei es, daß er durch Lautiren oder Buchstabiren erzielt wird, wird nicht überall mit solchem Erfolge ertheilt, daß die Schüler eine reine deutsche Aussprache gewinnen und verstehen, was sie lesen.

Im Rechenunterrichte wird im Allgemeinen die richtige Methode weniger vermißt; dagegen ist es uns sehr auffallend gewesen, zu bemerken, daß in vielen Schulen eine Belehrung über die durch das Gesetz vom 16. Mai 1816 festgestellte

Maaß- und Gewicht-Ordnung (Gesetzsammlung Nro. 10 Düsseldorfer Amtsblatt pag. 97; Clevisches pag. 101) nicht vorgenommen worden ist, und eben so wenig die Schüler geübt sind, mit preußischem Maaß und Gewicht zu rechnen.

Imgleichen haben viele Lehrer versäumt, die in den Exempeln der gebräuchlichsten Rechenbücher angegebenen Maaß- und Gewichts-Verhältnisse, z. B. des Wassers, Biers, Weines, der verschiedenen Holz- und Fruchtarten bis zur Fertigkeit in der Anwendung einzuüben.

Die Uebungen im schriftlichen Ausdrucke sind auch nicht in allen Schulen gleich förderlich angestellt worden, und haben wir namentlich zu erinnern, daß die Schüler nicht genugsam angeleitet werden, Rechnungen, Quittungen, Zeugnisse u. s. w., wie sie im gemeinen Verkehre am häufigsten vorkommen, zu schreiben, noch auch kurze Briefe geschäftlichen und practischen Inhaltes abzufassen, und, wie bräuchlich, zu falten und zu adressiren.

Der Unterricht in der Geschichte und Erdbeschreibung wird gleichfalls verschiedentlich behandelt. Wir beschränken uns hier darauf, zu bemerken, daß kein Schüler entlassen werden darf, der nicht die Namen und Hauptmomente aus dem Leben und Wirken der glorreichen Regenten unseres erhabenen Herrscherhauses von dem großen Churfürsten bis auf die gegenwärtige Zeit und die Nachkommen, so wie die Namen der Geschwister und nächsten Anverwandten Sr. Majestät des Königs kennen sollte. Es muß eben so verlangt werden, daß Lage, Größe und Bevölkerung der Monarchie, so wie die Eintheilung in Provinzen mit ihren Hauptstädten, demnächst die Namen, Lage, Größe und Bevölkerung der Regierungsbezirke der Königlichen Rheinprovinz, dann die Eintheilung in landräthliche Kreise des diesseitigen Bezirkes, und endlich die Namen der Bürgermeistereien des Kreises, worin die Schule sich befindet, den Schülern der obersten Klasse genau und richtig bekannt sei, zu welchem Ende der Lehrer sich der Land- und Kreis-

karten zu bedienen hat. Da, wo die Mittel deren Anschaffung zur Zeit nicht gestatten, ist die Lage der Provinzen, Regierungsbezirke, Hauptstädte, durch Aufzeichnen der ungefähren Umrisse an der Tafel zu verdeutlichen.

Zur Belehrung der Schüler über die Genealogie des Königlichen Hauses ist ein Stammbaum vom Jahre 1640 an in der Schule aufzuhängen.

In Ansehung des Religions-Unterrichtes wollen wir durch gegenwärtigen Erlaß nur daran erinnern, daß die Schule den demnächst von dem Seelsorger des Kindes zu ertheilenden Unterricht vorzubereiten hat, und zu dem Ende der Lehrer der Anweisung des Pfarrers, die jungen Herzen mit dem Inhalte der biblischen Geschichte und der christlichen Glaubens- und Sittenlehre bekannt zu machen, folgen muß.

Auf den Unterricht im Singen ist auch nicht in allen Schulen der verdiente Werth gelegt worden, weshalb wir auch auf diesen, für die Schule selbst wichtigen Gegenstand hier zurückkommen, und nach den ersten vorbereitenden Uebungen der Stimme und Erlernung des Notensystems eine sorgfältige Auswahl der Lieder empfehlen, zu welchem Ende wir auf die Gesang- und Melodieen-Bücher von Töpler und Erk verweisen.

Wir dürfen voraussetzen, daß die vorstehenden Andeutungen genügen, jeden einzelnen Lehrer auf die in seiner Schule vorkommenden Mängel aufmerksam zu machen, und wollen von ihrem Amtseifer zuversichtlich erwarten, daß sie ihr Werk mit gewissenhafter Treue prüfen, und sich bestreben werden, ihrem Berufe in der Schule und in der Gemeinde nachzuleben.

Um den Herren Schulpflegern und städtischen Schulcommissionen Gelegenheit zu geben, jede Lehr-Anstalt aus ihrem Standpunkte von Neuem in's Auge zu fassen und den gegenwärtigen Erlaß mit besondern Bemerkungen zu begleiten, wird derselbe durch die genannten Instanzen den Lehrern zugefertigt, und haben wir, wegen Beachtung der über den Schulbesuch

bestehenden Vorschriften, unterm heutigen Tage an die Herren Landräthe verfügt.

Düsseldorf, den 17. Juli 1838.

Königliche Regierung, Abtheilung des Innern.

An (gez.) **von Massenbach.**"

sämmtliche Herren Schullehrer.

I. S. V. Nro. 4602.

IV.

Beurtheilungen und Anzeigen.

---

1. Zwei Tausend Aufgaben für die vier Species in unbenannten ganzen Zahlen. Eine Handtabelle zur Selbstbeschäftigung der Schüler in Schule und Haus. Entworfen von W. Dyckerhoff (gr. 4.) Essen, bei G. D. Bädeker. 1839. (Die Tabelle auf Pappe gezogen: einzeln 2 Ggr., Partiepreis 1½ Ggr., des „Antworten-Büchleins nebst einleitenden Bemerkungen *rc.*": 4 Ggr.) Mit Berücksichtigung ähnlicher literarischer Erscheinungen.

Nicht leicht trifft man eine Elementarschule an, welche zu der ihren Schülern anzueignenden nöthigen Fertigkeit im schriftlichen Rechnen, zumal in Betreff der Grundoperationen, auf die Aufgaben des eingeführten Rechenbuches allein sich beschränkt und beschränken darf. Bisher haben die meisten jener Bücher den Lehrern selbst es überlassen, den für jeden, auch in dieser Beziehung sich anders gestaltenden Bedürfnissen durch eigene Zusätze und Ergänzungen abzuhelfen. Dadurch entstanden unter so verschiedenen Händen die abweichendsten Wege und Mittelchen, angemessene Surrogate zu liefern.

Insbesondere versuchte man, zu Raum-, Zeit- und Geldersparniß, die Darstellung möglichst vieler leicht zu entziffernder Exempel tabellarisch auf möglichst kleinem Raume zusammengedrängt. Litterarische Erscheinungen auf diesem Felde strebten, das Beste zu veröffentlichen, ein großer Dienst denjenigen geplagten Lehrern, welche sich in die Nothwendigkeit versetzt sahen, des leidigen Anschreibens der nöthigen Aufgaben an die Wandtafel u. dgl. sich stets von Neuem wieder zu unterziehen. Es erschienen zur Abhülfe zuerst Vorlegeblätter (es folgten Junker, Baumgarten u. a. m.), später Wand-, und jüngst, damit die Schüler auch zu Hause damit beschäftigt werden könnten, Hand-Rechentabellen. Während man im Allgemeinen dem Mechanismus diente und sich genügte, die Aufgaben auch der Rechenbücher nur mechanisch lösen zu lehren, wünschten die Praktikanten sich doppelt Glück und glaubten nichts Arges damit zu thun, den kostspieligeren und ihnen mitunter lästigen Büchern für eine so herrliche Erfindung auf immer Adieu zu sagen.

Nach gerade kam man von dieser Ansicht zurück und glaubt gegenwärtig, wenn man auch bei rechtem Gebrauch ihre Nützlichkeit, ja, unter manchen Verhältnissen, ihre Unentbehrlichkeit keinesweges bezweifelt, im Gegentheile vor ihrer ausschließlichen Anwendung um so mehr warnen zu müssen, je deutlicher man erkannt hat, daß eine bloß mechanisch erworbene Fertigkeit zu den Aufgaben im lebendigen Verkehr, mehrentheils zugleich eine vernünftige Beurtheilung erheischend, nicht selten im Stiche läßt. Nichts desto weniger können solche Tabellen, im Dienste des geistbildenden Rechenunterrichts, und für denselben Zeit gewinnend, mit gutem Erfolge benutzt werden. Indem wir daher zur Charakterisirung der oben bezeichneten Tabelle übergehen, schicken wir noch Zweck, Werth und Gebrauch ähnlicher Arbeiten voraus. Die Lehrer mögen dann nach Bedürfniß wählen.

1) Tabellarisch-arithmetische Handfibel, in fortschreitender Stufenfolge von den leichtern Aufgaben der 4 Species gleichbenannter Zahlen durch alle folgenden Grundrechnungsarten bis zu den schwereren Aufgaben der Regel de Tri in Brüchen, für Bürger- und Volksschulen von A. B. Decker. (12. 32 S.) Magdeburg, F. Rubach. (Preis der Fibel: 2½ Sgr., der Resultate [4. 90 S.]: 20 Sgr.)

Das umfassendste Werkchen dieser Gattung, mit 7500 Exempeln. Im Verhältniß zu andern tabellarischen Arbeiten jedoch für jede Stufe nicht sehr reichhaltig. Es ergeben sich z. B. nur 270 Additions-, 190 Subtractions-, 180 Multiplications- und 180 Divisions-Aufgaben = 820 für die vier Species in unbenannten ganzen Zahlen. Dazu sind die meisten Aufgaben zu lang. Die stufenmäßige Ordnung vom Leichtern zum Schwerern ist nicht streng durchgeführt. Da obendrein die Einrichtung dieser Tabellen das Benummern der einzelnen Aufgaben nicht zuläßt, so kann nur eine Anzahl von ihnen, die der Schüler aus gegebenen Zahlen combinatorisch zusammenstellt, niemals aber eine einzelne, beliebige rasch durch eine Nummer vom Lehrer oder Schüler bezeichnet werden. Dies erschwert ihren Gebrauch. Wer jedoch Aufgaben aus allen gebräuchlichsten Rechnungsarten tabellarisch zusammen zu haben wünscht zur wiederholenden Prüfung der Schüler in Regelfestigkeit, dem ist die Arbeit anzuempfehlen.

Das Resultatenbuch gibt auch Anweisung zur Berechnung der verschiedenartigen Aufgaben, indeß rein praktikabel.

2) Tabelle, enthaltend Aufgaben für die vier Species in unbenannten ganzen Zahlen. Herausgegeben von der Mörser Lehrerconferenz. (8.) Mörs, bei Dolle. 1837. (Preis der Tabelle auf Pappe gezogen in Partien ½ Sgr., des Hülfsbüchleins: 5 Sgr.)

Die an Aufgaben allerreichste Tabelle, in gefälligem Format, dabei eine sehr bequeme Größe. Die Vorderseite

enthält die zu behandelnden Zahlen, die Kehrseite die Andeutungen zur Bildung der Aufgaben. Die daraus entstehende Nothwendigkeit des wiederholten Umwendens der Tabelle während der Arbeit ist indeß etwas störend. Das Material für die einzelnen Aufgaben steht zu weit auseinander. Die Additions-Aufgaben fangen nicht auf der leichtesten Stufe an. Sie setzen schon einige Uebung voraus. Die erste Aufgabe gibt schon gleich fünf Zahlen, die zweite wieder fünf, worunter schon eine zweistellige, die dritte Aufgabe schon zehn Zahlen zu addiren. Durch die Bildung der Aufgaben der Subtraction, Multiplication und Division erhalten die Schüler zugleich Gelegenheit, das Combinations-Vermögen zu üben; für nicht starke Schüler indeß auch eine Kraft zersplitternde Klippe. Unbedingt sehr nachtheilig aber ist es und Schade um die guten Eigenschaften dieser Arbeit, daß nur die 90 Additions-Aufgaben einzeln numerirt werden konnten. In den übrigen drei Species haben je 25, oder zuweilen je 80 Aufgaben sowohl auf der Tabelle, als im Antwortenheft nur Eine Nummer. Die Sache verhält sich so: z. B. die 35. (die letzte) Multiplications-Aufgabe heißt: yx d. h. man soll jede der fünf unter y stehenden Zahlen mit jeder der sechzehn Zahlen unter x multipliciren = 80 Aufgaben. Solcher Riesen, so groß wie 80 gewöhnliche Aufgaben, gibt es nicht weniger als 25 zu übermannen. Es lassen sich daher wohl 25, oder 80 solcher Aufgaben auf einmal aufgeben, aber den einzelnen, in diesen enthaltenen ist auf keine Weise durch kurze, rasche Bezeichnung beizukommen. Es wäre schon weit besser, wenn wenigstens die gewöhnlichen Schiefertafeln die jedesmalige Aufgabenmenge Einer Nummer ganz faßten. Der größte Theil der Aufgaben geht für eine beliebige Herausbebung und Bearbeitung verloren. Bei solcher Einrichtung wird gar zu leicht in's Blaue gearbeitet. Die Verständigung zwischen Lehrer und Schüler ist gar zu schwierig.

3) Vorübungen und Aufgaben über die vier Spicies in unbenannten ganzen Zahlen. Elberfeld, bei Büschler. 1838. (12 Exempl. 8 Sgr., Antworten dazu 1 Sgr. das Exempl.)

Die Aufgaben, wie auch die Antworten füllen 3 Seiten in 8. und sind mit Umschlag versehen, also äußerlich in Buchform. Die innere Einrichtung ist tabellarisch. Auf der ersten Seite enthält das Büchlein Andeutungen zu den gewöhnlichen Vorübungen im Addiren und Subtrahiren. Auf der zweiten und dritten Seite sind Zahlen tabellarisch zusammengestellt zu den weitern Uebungen. Die Aufgaben sind nicht schwer aufzufinden. Dieselben sind auch hier nicht numerirt, indeß bei der getroffenen Darstellung ist dies wenig störend. Sie zählt deren, die erwähnten Vorübungen abgerechnet, im Ganzen 349, namentlich 42 für die Addition, 87 für die Subtraction, 110 für die Multiplication und eben so viele für die Division. Hätten sie einen regelmäßigen Stufengang — es sind z. B. gar keine Subtractions-Aufgaben ohne das sogenannte Borgen vorhanden —, so könnten sie für den Bedarf nur so weniger Aufgaben, wegen mancher Vorzüge, mit Recht empfohlen werden.

Wir kommen jetzt zurück

4) auf die Dyckerhoff'sche Tabelle. Es empfiehlt sie:

1. Ihre durchaus leichte Verständlichkeit.

2. Ihr streng stufenmäßiger Fortschritt vom Leichtern zum Schwerern.

3. Daß sie in jeder der vier Operationen mit den allerleichtesten Aufgaben anfängt.

4. Daß jede vorkommende Aufgabe und daher auch jede Antwort eine eigene Nummer hat, so daß jede Aufgabe rasch zu bezeichnen und aufzufinden und jedes Resultat leicht zu vergleichen ist — der, vor allen andern Tabellen ihr eigenthümlicher Vorzug —.

5. Sie hat großen Reichthum an Aufgaben — 2030.

6. Sie nimmt auch darauf Rücksicht, daß es fördernder ist, nach den schwerern und langwierigern Aufgaben dann und wann wieder leichtere und kürzere folgen zu lassen.

Um den Lesern einen Begriff von ihrer einfachen Einrichtung zu geben, reicht folgendes, nach ihr gebildetes Täfelchen hin:

	5	7	2 9	4 6	3 5 8
2	1.	2.	3.	4.	5.
4	6.	7.	8.	9.	10.
3	11.	12.	13.	14.	15.

Die kleinern Ziffern von 1 bis 15 bezeichnen die fortlaufenden Nummern der Aufgaben. Jede dieser Nummern weiset gerade aufwärts (bald auf Eine, bald auf mehrere Zahlen) und wagerecht links (auf Eine Zahl). Die größern Ziffern bezeichnen die zu behandelnden Zahlen.

Add.: 1) $\begin{array}{c}5\\ \underline{2}\end{array}$ 2) $\begin{array}{c}7\\ \underline{2}\end{array}$ 3) $\begin{array}{c}2\\ 9\\ \underline{2}\end{array}$ 4) $\begin{array}{c}4\\ 6\\ \underline{2}\end{array}$ 5) $\begin{array}{c}3\\ 5\\ 8\\ \underline{2}\end{array}$ 6) $\begin{array}{c}5\\ 4\end{array}$ ꝛc. bis 15) $\begin{array}{c}3\\ 5\\ 8\\ \underline{3}\end{array}$

Subt.: 1) $\begin{array}{c}5\\ \underline{2}\end{array}$ 2) $\begin{array}{c}7\\ \underline{2}\end{array}$ 3) $\begin{array}{c}9\\ \underline{2}\end{array}$ 4) $\begin{array}{c}6\\ \underline{2}\end{array}$ 5) $\begin{array}{c}8\\ \underline{2}\end{array}$ 6) $\begin{array}{c}5\\ \underline{4}\end{array}$ ꝛc. bis 15) $\begin{array}{c}8\\ \underline{3}\end{array}$

Mult.: 1) $\begin{array}{c}5\\ \underline{2}\end{array}$ 2) $\begin{array}{c}7\\ \underline{2}\end{array}$ 3) $\begin{array}{c}9\\ \underline{2}\end{array}$ 4) $\begin{array}{c}6\\ \underline{2}\end{array}$ 5) $\begin{array}{c}8\\ \underline{2}\end{array}$ 6) $\begin{array}{c}5\\ \underline{4}\end{array}$ ꝛc. bis 15) $\begin{array}{c}8\\ \underline{3}\end{array}$

Div.: 1) 1:5; 2) 2:7; 3) 2:9; 4) 2:6; 5) 2:8; 6) 4:5; 7) 4:7; 8) 4:9 ꝛc. bis 15) 3:8. —

Auf der Tabelle selbst haben alle Abtheilungen der Multiplication und der Division oben nur Eine wagerechte Zahlenreihe, also nur die zu gebrauchende.

Die Aufgaben sind folgendermaßen auf die einzelnen Species vertheilt: für die Addition 278, für die Subtraction 296, für die Multiplication 728, für die Division 728.

Zu wünschen bleibt, daß der Druck in einer etwa folgenden Auflage etwas weniger groß, dadurch die Tabelle etwas kleiner *) und daß der Preis derselben herabgesetzt werde.

Das Antwortenbüchlein weiset in der Einleitung solchen Tabellen das Verhältniß zu dem übrigen Rechenunterrichte an, warnt vor ihrem ausschließlichen Gebrauch, d. i. vor ihrem Mißbrauch, und gibt specielle Anweisung zur nützlichen Anwendung der vorliegenden in der Volksschule.

Insbesondere ist noch zu loben die für die Vergleichung der Resultate sehr bequeme Anordnung und Stellung der Antworten, wodurch dieselben von gleichen Nummern der verschiedenen Abtheilungen alle in einer und derselben Zeile aufgeführt sind.

Wir wünschen, daß es dem Verfasser gelingen möge, die zwei versprochenen Tabellen — enthaltend die vier Species in benannten ganzen Zahlen **) und die Brüche — gleich zweckmäßig zu entwerfen.

---

2. Praktischer Lehrgang der Rechtschreibung und Interpunction. Für Volksschulen bearbeitet von G. Geppert, Vorsteher und Lehrer einer Knaben-Unterrichts-Anstalt in Breslau. **2te**, gänzlich umgearbeitete Auflage. Breslau, bei Aderholz, **1837.** **(90 S. — 8 Ggr.)**

Dieses Büchlein ist für die Schüler bestimmt. Also ein eignes Buch, um die Wörter richtig schreiben, die Sätze interpunktiren zu lernen. Rechtfertigt dieser geringe

---

*) Anmerk. des Verlegers. Durch eine veränderte Aufklebeweise sind sie um die Hälfte kleiner geworden, haben die Form eines gewöhnlichen Quart-Schreibeheftes erhalten, mit einem festen Umschlag versehen, und lassen nun auch äußerlich nichts mehr zu wünschen übrig.

**) Die Tabelle für benannte ganze Zahlen ist nun auch erschienen bei G. D. Bädeker in Essen.

Zweck die Einführung eines eignen Buchs in die Schule, die Anschaffung desselben von jedem einzelnen Schüler? Gewiß nicht. Kann dieser Zweck nicht viel einfacher, wohlfeiler und natürlicher erreicht werden? Gewiß, nämlich durch jedes Lesebuch, es heiße wie es wolle. Denn wodurch lernt der Schüler die Rechtschreibung, die Interpunktion mit eingeschlossen? Antwort: nicht durch Regeln, nicht durch eine Masse geistloser Uebungen, nicht durch Hören, sondern durch Sehen, genaues Abschreiben und einfache Belehrung und Uebung. Das vorliegende Büchlein enthält eine Masse der geistlosesten Uebungen, die ein gesundes Kind wohl zur Verzweiflung bringen können, z. B., indem wir willkürlich aufschlafen:

S. 18: „3) Achte in Folgendem auf die gedehnte und geschärfte Aussprache der einfachen Stimmlauter und ergänze richtig:

a. Das fehlende l oder ll:

Wa —, Qua —, St — laterne, sti —, vo —, Stah —, so — u. s. w. So geht es vier und eine halbe Seite hinter einander fort. Ist das nicht, wenn solche Arbeiten in Masse verlangt werden, eine wahre Folter für den kindlichen Geist?

---

3. Satzlehre der deutschen Sprache für höhere Knaben- und Mädchenschulen mit drei Anhängen, enthaltend die Redefiguren, die Orthographie und die Zeichensetzung, von F. R. Kühne, Candidat des Predigtamtes. Eisleben, bei Reichardt, 1837. (122 S. — 10 gGr.)

Auch dieses Büchlein wäre besser ungedruckt geblieben. Der Herr Verf. ist der Sache nicht mächtig genug und er lehrt Unrichtiges, Veraltetes und Unnützes. Einige Beispiele werden genügen.

Der erste §. lautet, wie folgt:

1) „Die Sprache ist der Ausdruck unserer Gedanken, mögen sie aus Begriffen, oder aus Vorstellungen bestehen.“

Also: Gedanken bestehen aus Begriffen, Gedanken bestehen aus Vorstellungen, und Begriffe sind keine Vorstellungen.

2) „Ein Satz ist daher ein ausgesprochener Gedanke.“ Daher?

3) „Ein Gedanke ist ein aus Begriffen zusammengesetztes Ganze.“

Nr. 2 und 3 verbunden, folglich: Ein Satz ist daher ein ausgesprochenes, aus Begriffen zusammengesetztes Ganze. N. 1 belehrt uns aber, daß ein Gedanke auch aus Vorstellungen bestehen könne. Und ist denn jedes aus Begriffen oder Vorstellungen zusammengesetztes Ganze ein Gedanke, ausgesprochen ein Satz?

4) „Ein Begriff wird ausgedrückt durch ein Wort.“ Und die Vorstellung?

5) „Demnach kann ein Satz auch bestimmt werden als die Verbindung von Wörtern zu einem Ganzen; jedoch ist diese Bestimmung nur äußerlich, und darum jener ersten nachzustellen.“ Das Letztere gewiß, denn sie ist mehr als nur äußerlich, sie ist falsch, weil eine Verbindung von Wörtern zu einem äußerlichen wie innerlichen Ganzen auch etwas ganz Anderes sein kann als ein Satz.

Nach §. 11 gibt es gegenwärtige, vergangene und zukünftige Participien; nach §. 12 ist der Infinitiv ein Modus, desgleichen das Participium, u. s. w.

In dem ersten Anhange werden die Redefiguren abgehandelt, unter ihnen: die Anapher, die Epizeuxis, die Exergesia, die Anadiplosis u. s. w. für höhere Knaben- und Mädchenschulen. Ist es ein Wunder, daß viele praktische Männer über den ganzen deutschen Sprachunterricht das Anathema aussprechen?

---

4. Kleine deutsche Sprachlehre. Nach Becker'schen Grundsätzen bearbeitet für Stadt- und Landschulen und ihre Lehrer. Herausgegeben von einem praktischen Schulmanne. Leipzig, bei Drobisch, 1838. (119 S. — Preis: 6 Ggr.)

Es ist dieses die Arbeit eines wirklich praktischen Schulmannes (oder muß es nach der Analogie von wirklichen geheimen Räthen [Gegensatz: nicht-wirklichen?] anders heißen?). Er macht nicht viele Umschweife, er zersetzt und zerfetzt nicht erst die Substanz, sondern er setzt sie den Schülern vor. „Da habt ihr sie! Merket sie euch und übet sie euch ein." Das ist ganz gute Praxis, wenn die Sache an und für sich verständlich ist, oder der Lehrer die nöthigen Erläuterungen beifügt, noch besser: vorhergehen läßt. Ich nenne sie die „Methode ohne Umstände", worüber bei andrer Gelegenheit ein Mehreres. Zu den alten Lehrern muß man sprechen: Es ist nicht genug, daß die Jungens lernen und üben, sie müssen auch verstehen, einsehen, denken; und zu vielen Lehrern der neuern Zeit thut es noth zu sprechen: Die Knaben müssen tüchtig lernen und üben, das Haarspalten und Drumherumführen taugt nicht. Namentlich im Sprachunterricht reißt jetzt ein Spintisiren, Theoretisiren, Analysiren ein, daß einem schlichten praktischen Manne angst und bange wird. Im Rechnen reißt diese Unmethode auch ein; wie man die Zahl drei zu behandeln habe, wird auf ganzen Seiten vorgelehrt; wir kommen, wie gesagt, nächstens mit einem Mehreren darauf zurück. Unser Verf. ist davon entfernt. Er setzt voraus, daß sein Buch in den Händen des Schülers sei, daß der Lehrer die nöthigen Erläuterungen vorausschicke, daß der Schüler dann den in dem Buche enthaltenen Lehrstoff sich fest einpräge und die Uebungsbeispiele ausführe. Das ist ein ganz guter Gang. Wurst giebt in seiner „Sprachdenklehre" ein Mehreres, wie bekannt: 1) Geordneten Stoff; 2) Belehrung

darüber, nämlich das aus dem Stoff entwickelte Gesetzmäßige; 3) Anleitung zur Uebung. Unserm Verf. fehlt Nr. 1. Aber es läßt sich noch darüber streiten, ob Nr. 1 in das Schülerbuch gehört, ob es nicht besser in dem Lehrerbuche steht. Denn so viel ist gewiß: wenn die Schüler finden, abstrahiren sollen, so muß der Lehrer dabei sein, mitwirken. Allein können unsere Schüler nur lernen und üben, was auch genug ist. Enthält daher das Uebungsbuch kurz und bündig das Material, welches dem Gedächtniß anvertraut werden muß, und einen Reichthum von Uebungsaufgaben, so hat man, was nöthig ist. An dem Lehrer ist es, die Auffindung des Lernstoffes, nämlich des Regelwerks, an herbeigeschafftem Material mit den Schülern zu bewerkstelligen und das nöthige Verständniß zu vermitteln.

In jedem §. des vorliegenden Büchleins steht eine kurze dogmatische Belehrung, einfach und bündig; dann folgen Aufgaben. Der Verf. folgt ganz Becker. Die erste Abtheilung enthält die Satz-, die zweite die Wortlehre: a. die Wortarten und ihre Biegung; b. die Wortbildung. Manches ist zu kurz behandelt, z. B. die Bedeutung der Vorsilben der Zeitwörter (S. 116), welche, wenn sie nicht abstract, sondern an Beispielen, die durch ihre Zusammenstellung sich gegenseitig beleuchten, vorgenommen wird, zu äußerst bildenden Sprachübungen Veranlassung giebt; z. B. belauben, entlauben — besetzen, entsetzen u. s. w. Bei einer zweiten Auflage ist daher nach meinem Bedünken dieses Innere der Sprache mehr hervorzuheben.

---

5. Zweihundert Aufgaben zu deutschen Aufsätzen für reifere Schüler in höheren Bürgerschulen, Gymnasien, Seminarien ꝛc. Von K. Bormann, Rector der neuen Töchterschule auf der Friedrichsstadt zu Berlin. Berlin, **1839**, bei Schultze. **(21 S.) 14** Ggr.

Wie schwer es sei, in Anstalten, wie die auf dem Titel genannten, zu anzufertigenden Aufsätzen immer ein durchweg passendes Thema zu wählen, wissen alle diejenigen, welche den Unterricht in derselben jemals geleitet haben. Eine Aufgabensammlung ist darum an und für sich schon etwas Verdienstliches. Man erfährt durch sie, was für Aufgaben Andere für zweckmäßig erachten, stellt fruchtbare Vergleichungen an zwischen eignen und fremden Ansichten, und bekommt, falls die Sammlung Gutes enthält, einen Vorrath zweckmäßiger Aufgaben. Solches läßt sich von den vorliegenden behaupten. Sämmtliche 200 Aufgaben sind in dem hiesigen Seminar wirklich bearbeitet worden. Dieser Umstand leistet für ihren praktischen Werth einige Bürgschaft. Sie sind unter folgende Rubriken gebracht: 1) Aus der Glaubens- und Sittenlehre; 2) aus der Sprache, Litteratur und Kunst; 3) aus der Geographie; 4) aus der Geschichte; 5) aus der Pädagogik; 6) aus dem Leben.

Wir führen einige Beispiele an:

1. Mild gegen sich, und mild gegen Andere;
Streng gegen sich, und streng gegen Andere;
Mild gegen sich, und streng gegen Andere;
Streng gegen sich, und mild gegen Andere!

Was ist das rechte?

2. Unterschied zwischen Güte und Größe einer Handlung, nach dem Schiller'schen Distichon:

Nur zwei Tugenden giebt's; o wären sie immer vereinigt,
Immer die Güte auch groß, immer die Größe auch gut.

10. Willst du dich selber erkennen, so sieh', wie die Andern es treiben;
Willst du die Andern versteh'n, so blick' in dein eigenes Herz.

13. Das ist der Fluch der bösen That, daß sie fortzeugend Böses muß gebären.

25. Ist es wahr, daß es gleichgültig sei, welche Religion Jemand bekenne, wenn er nur rechtschaffen lebe?

Der Raum verbietet, mehrere mitzutheilen. Die aus dem ersten Abschnitte ausgezogenen Beispiele zeigen schon, daß es

an interessanten Aufgaben nicht fehlt. Dieses Merkmal ist sehr wichtig; denn was weder den Lehrer noch den Schüler interessirt, wird gewiß nicht mit Lust bearbeitet.

Eins ist Schade: daß der Verf. die Aufgaben nicht in bestimmter Stufenfolge aufgestellt und damit der Sammlung einen methodisch-didaktischen Werth gegeben hat. Gerade die Stufenfolge zu beobachten, ist hier keine leichte Sache. Erst Erzählungen, dann Beschreibungen, oder umgekehrt, zuletzt Abhandlungen: damit ist wenig gesagt. Versucht man die Ausführung, so zeigen sich die Schwierigkeiten. Aber sie sind zu überwinden und müssen von jedem Stil-Lehrer überwunden werden.

Anforderungen, die keine gedruckte Sammlung solcher Aufgaben befriedigen kann, müssen auch an vorliegende nicht gemacht werden. In der Regel sind dieselben von irgend einem bestimmten Lehrer nicht so ohne Weiteres zu gebrauchen. Denn wählt man ein auch an und für sich interessantes Thema für die eignen Schüler, so kann es sein, daß die Wahl höchst unpassend genannt werden muß. Jedes Thema macht, wenn es tüchtig bearbeitet werden soll, bestimmte Voraussetzungen. Sind die nicht vorhanden, so geräth die Ausführung nicht, woran dann freilich die Aufgabensammlung sehr unschuldig ist. Mit andern Worten: Die Aufgaben zu Aufsätzen müssen mit Berücksichtigung der Individualität, der Erfahrungen, des Standpunktes, des Lebens der Schüler ausgewählt werden. Was Göthe von allen guten Gedichten behauptet, es seien „Gelegenheitsgedichte“, dasselbe gilt von guten Aufsätzen. Das Leben, der Unterricht, die Lectüre, das Interesse u. s. w. müssen auf sie hinlenken, ihre Auswahl bestimmen. Wer sie aus der Luft greift, schießt fehl. Uns Erwachsenen fällt es nicht ein, uns hinzusetzen, um einen Aufsatz zu schreiben, um irgend einen zu schreiben. Uns bewegt ein Gedanke, treibt ein Interesse: und nun schreiben wir. So muß es auch beim Schüler sein. Hat daher

der Unterricht demselben einen Gegenstand wichtig gemacht; fühlt er eine Begierde, sich über denselben auszusprechen; kurz ist überhaupt für ihn sein Interesse geweckt: dann ist das Thema durch sich selbst bestimmt. Darum ist es durchaus verkehrt, wenn der Stil-Lehrer nicht zugleich in andern Gegenständen unterrichtet, welche die Gelegenheiten bringen, die Materialien liefern. In solchen Fällen thut er wohl daran, wenn er sich die Themen von den Lehrern dieser Gegenstände geben, wenigstens anrathen läßt. Jedenfalls aber muß er für die Materialien sorgen. Ohne sie gerathen gute Schüler in die peinlichste Verlegenheit, schlechte helfen sich mit leeren Redensarten, oder sie entwenden den Stoff. Für sehr zweckmäßig halte ich unter Andern folgende Gegenstände:

1) Darstellung des Gedankenganges in einem größeren Gedicht, z. B. dem „Spaziergang" von Schiller;
2) Behandlung eines durchgesprochenen und dadurch schon belebten Thema's, beliebig nach einer der verschiedenen Dispositionen, welche aufgestellt wurden;
3) Verwandlung einer Abhandlung in ein Gespräch und umgekehrt;
4) populäre Darstellung eines Satzes oder eines Lehrpensums, wie es im Unterricht in strenger Form vorgekommen.

Einem Schullehrer-Seminar kann es am wenigsten an zweckmäßigem Stoffe fehlen, weil es an gemeinschaftlichem Leben, weder an Theorie, noch an Praxis, nicht an Erwachsenen, nicht an Kindern fehlt. Wer es noch nicht weiß, wie viel bei allem Unterricht auf die Individualität des Lehrers ankommt, kann es an den deutschen Aufsätzen lernen. Es kann so und kann auch anders gemacht werden, und in beiden Fällen gut. Wie der Eine es macht, kann der Andere es nicht machen; man kann es daher auch nicht von ihm fordern. Im ganzen deutschen Sprachunterricht wird sehr Vieles durch die Individualität der Lehrer bedingt. Dieses darf uns

nicht hindern, auch in ihm nach objectiver Gültigkeit und Fertigkeit zu streben. Darum ist jede Gabe, wie die vorliegende, die darin einen Schritt thut, eine dankenswerthe.

A. D.

---

6. Der Taubstumme aus dem philanthropischen und pädagogischen Gesichtspunkte betrachtet zur Beherzigung für Eltern und Lehrer von Rosenkranz. Nürnberg, 1837, bei Recknagel. 120 S. 9 Sgr.

Der Verfasser, selbst Lehrer taubstummer Kinder und gewiß warmer Freund derselben, klagt in der Vorrede seines Buches darüber, daß trotz des dringenden Bedürfnisses immer noch so wenig für die Bildung der Taubstummen geschehe und hält sich für verpflichtet, seinen Mund für die Stummen aufzuthun und die Sache dieser Verlassenen zu führen. Der Zweck seiner Schrift ist demnach, mehr thätige Theilnahme an dem Loose dieser Unglücklichen zu erwecken und zugleich durch eine Belehrung über den Zustand derselben, über ihre Erziehung und ihren Unterricht eine zweckmäßige Behandlung derselben zu befördern. Zu diesem Zwecke bespricht der Verf. in einer Reihe von Paragraphen Folgendes: 1) die Ursachen, Arten und Grade der Taubheit; 2) die Erkenntnißlehre der Taubheit; 3) den traurigen Zustand der Taubstummen; 4) ihren sittlichen und rechtlichen Zustand; 5) den Charakter derselben; 6) die Epochen in der Entwickelung derselben; 7) ihre natürliche Mittheilungsweise; 8) ihre Bildungsfähigkeit; 9) die hohe Pflicht, ihnen die möglichste Bildung zu gewähren; 10) die Erziehung und den Unterricht der Taubstummen; 11) die Methoden des Taubstummen-Unterrichts; 12) die Gliederung dieses Unterrichts; 13) die Ertheilung desselben; 14) besondere Unterrichtsversuche mit Taubstummen und die davon zu hegenden Erwartungen; 15) die allgemeine Verbreitung des Taubstummen-Unterrichts durch Ueberweisung der Taubstummen in

die deutsche Schule; 16) den Religionsunterricht; 17) den Uebertritt der Taubstummen in's bürgerliche Leben; 18) die Litteratur des Taubstummen-Unterrichts. Am Ende findet man noch eine statistische Tabelle über die Institute und Schulen für Taubstumme in Europa. — Dies Alles wird auf 120 Seiten abgehandelt. Man kann daraus schon schließen, in welcher Weise es geschehen ist.

Nach einer Durchsicht des Ganzen muß der Referent gestehen, daß er sich von dem Einflusse dieses Buches auf die Stimmung zur Theilnahme wenig verspricht. Er ist nämlich der Meinung, daß die Sache der Taubstummen jetzt nicht mehr durch eine Wiederholung längst und oft ausgesprochener allgemeiner Aufforderungen und Ansichten gefördert werden könne. Es haben derartige Schriften, wie z. B. die Schrift von Jäger über die Behandlung Blinder und Taubstummer das Ihre bereits gewirkt und die Entstehung und Ausdehnung vieler Taubstummen-Anstalten sind ihre erfreulichen Früchte, welche auch so laut und überzeugend zur Hülfe eingeladen haben, daß man den Taubstummen jetzt allgemeine Aufmerksamkeit schenkt und daß mithin Bücher, wie das in Rede stehende ist, nicht mehr nöthig sind. In Deutschland wenigstens ist man jetzt allgemein nicht nur von der Bildungsfähigkeit der Taubstummen überzeugt, sondern fühlt auch die Verpflichtung, ihnen eine angemessene Bildung zu gewähren, und daß dies wirklich der Fall ist, kann man schon aus den in neuester Zeit von den Schulbehörden an die Geistlichen und Lehrer erlassenen Verordnungen ersehen. Dabei gewinnt man die Ueberzeugung, daß es in unserer Zeit nicht mehr allgemeiner Aufforderungen, sondern specieller Anweisungen zur Betreibung des Unterrichts bedürfe; daß es also die Aufgabe der Taubstummenlehrer sei, den Unkundigen, welchen die Hülfe aufgetragen ist, zu zeigen, wie sie den Taubstummen anzufassen haben, womit sie den Anfang im Unterrichte machen sollen und auf welche Weise Taubstumme bereits mit günstigem Erfolge un-

terrichtet worden sind. Zwar ist des eben Angeführten in dem vorliegenden Buche auch gedacht; allein es ist dies nicht auf eine dem Bedürfnisse der Volksschullehrer entsprechende Weise geschehen. Die Erfahrenen müssen nach dem Vorgange von Jäger, Reich und Czech entweder das Ganze des Unterrichts oder nur einzelne Theile desselben speciell bearbeiten und jenen Lehrern zur Anwendung übergeben. Dadurch wird ihnen gegeben, was sie bedürfen, und gezeigt, wie auch sie das Ei des Taubstummen-Unterrichts auf die Spitze stellen können. — Möchte doch der Verf., von dem sich schon seiner äußern Stellung wegen *) etwas dem Bedürfnisse des Volksschullehrers Entsprechendes erwarten läßt, recht bald sein Unterrichtsverfahren mittheilen und dadurch seinen Amtsbrüdern zeigen, wie sie, die Lehrer von Hörenden, auch Taubstummen eine zweckmäßige Schulbildung gewähren können.

---

7. Ueber die Taubstummen und ihre Bildung, in ärztlicher, statistischer, pädagogischer und geschichtlicher Hinsicht; nebst einer Anleitung zur zweckmäßigen Erziehung der taubstummen Kinder im elterlichen Hause; von Dr. Eduard Schmalz, Arzte an der Taubstummen-Anstalt, so wie praktischem Armen-, Gehör- und Sprach-Arzte **) 2c. zu Dresden. Mit vielen Tabellen. Dresden und Leipzig, in der Arnoldischen Buchhandlung. 1838. gr. 8. 472 S. 2 Thlr. 16 Sgr.

Der Verf. dieser Schrift hat sich schon im Jahre 1830 durch die Herausgabe einer andern Schrift: „Kurze Geschichte und Statistik der Taubstummen-Anstalten und des Taubstum-

*) Er ist zugleich Lehrer von Vollsinnigen.

**) Was sind das für Aerzte: Sprachärzte?

men-Unterrichts, nebst vorangeschickten ärztlichen Bemerkungen über die Taubstummheit. Dresden, bei Hilscher. 1830." bekannt gemacht, welche nicht öffentlich zur Sprache gebracht worden ist. Seitdem hat der Verf. das, was über die Taubstummen in jeder Beziehung bekannt geworden ist, sorgfältig gesammelt und in Verbindung mit dem Inhalte dieser Schrift gebracht. In dem oben genannten Buche ist diese Sammlung und Zusammenstellung der Oeffentlichkeit mitgetheilt. Es ist also dieses Buch als eine neue, vermehrte Auflage jener älteren Schrift anzusehen. — Das Ganze zerfällt in zwei Theile. In dem ersten Theile, welcher in zwei Abschnitte zerfällt, ist von den Taubstummen die Rede. Im zweiten Theile wird in drei Abschnitten über die Bildung derselben gesprochen. — Zur nähern Kenntniß des Buches wollen wir auf den Inhalt der einzelnen Abschnitte eingehen.

I. Theil, 1. Abschnitt: Aerztliche Bemerkungen über die Taubstummheit und die Taubstummen. Bevor wir auf das Einzelne kommen, können wir nicht unterlassen zu bemerken, daß der Dr. Schmalz bisher keineswegs ausschließlicher Arzt der Dresdener Taubstummen-Anstalt gewesen ist; daß auch der gute Gesundheitszustand der Zöglinge jener Anstalt seine Hülfe unnöthig machte; daß er mit den taubstummen Zöglingen derselben nur höchst selten in Berührung gekommen ist und deshalb nur sehr wenig Gelegenheit gefunden hat, hier ärztliche Erfahrungen einzusammeln. Von welcher eigenthümlichen Bedeutung demnach diese ärztlichen Bemerkungen, insofern sie sich auf die in der Taubstummen-Anstalt in Dresden gewonnenen Erfahrungen gründen, sein können, wird jeder zu beurtheilen vermögen, der da weiß, was in ärztlicher Beziehung Theorie ohne Praxis ist. Bei näherer Einsicht findet man, daß der Verf. größtentheils nur die Erfahrungen Anderer berichtet. Diejenigen, welche sich über den Gegenstand dieses Abschnittes gründlich belehren wollen, verweisen wir erstens auf das Werk von Itard: „Die Krankheiten des Ohres und

des Gehörs. Aus dem Französischen. Weimar, 1822." Schmalz nennt es zwar ungenügend, jedoch gründet sich der ganze Inhalt auf Beobachtungen. Eine zweite Schrift ist die von dem Dr. Linke: „Das Gehörorgan in anatomischer, physiologischer und pathologisch-anatomischer Hinsicht. Leipzig, 1837." Eine dritte Schrift ist die von dem Dr. Wilhelm Kramer: „Die Erkenntniß und Heilung der Ohrenkrankheiten. 2. Aufl. Berlin, 1836."

Nun zum Einzelnen: §. 1, Begriff der Taubstummheit. §. 2, Entstehung; §. 3, Wesen; §. 4, Ursachen; §. 5, Grade derselben. §. 6, Körperliche Eigenthümlichkeiten der Taubstummen. §. 7, Folgen der Taubstummheit in geistiger und moralischer Hinsicht. Von den beiden zuletzt genannten §§. findet man einen wörtlichen Abdruck in dem September-Hefte der Allgemeinen Schulzeitung 1838. Es sind darin die Ansichten derjenigen zusammengestellt, welche über die Natur des Taubstummen sich ausgesprochen haben, namentlich von Heinike, Eschke, Cäsar, Sicard, Itard, Pfingsten, Ernsdörfer, Kruse und Andern. Die ältern dieser Nachrichten sind aus mancherlei Gründen, die nicht immer entschuldigt werden können, sehr fabelhaft, und veranlassen den Unerfahrnen leicht zu Irrthümern. Da der Verf. aus dem oben angeführten Grunde selbst kein Urtheil über diesen Gegenstand gewonnen hat, so ist er auch nicht im Stande, das Wahre vom Falschen in jenen Mittheilungen zu scheiden. Man findet darum auch in dem besprochenen Buche kein sicheres Resultat angegeben. Das Ganze bedarf aus diesem Grunde der sorgfältigsten Prüfung, und ist keine Belehrung, sondern nur eine Zusammenstellung von Hypothesen, wodurch derjenige, welcher zu eigenen Beobachtungen an Taubstummen keine Gelegenheit hatte, keineswegs befriedigt wird. Im 8. §. sind die Aussprüche Taubstummer über ihren unglücklichen Zustand zusammengestellt, nach welchen sich die Taubstummen nicht so unglücklich fühlen, wie man gewöhnlich glaubt. Der 9. §.

enthält eine Aufzählung derjenigen lateinischen, französischen und deutschen Schriften, welche sich über die Rechtsverhältnisse der Taubstummen aussprechen. Gehört das auch mit zu den ärztlichen Bemerkungen? — Ueber die Verbindung von Blödsinn und andern Gebrechen mit der Taubstummheit *) theilt der 10. §. Mancherlei mit. Darnach findet man Blödsinn nur selten mit der angebornen Gehörlosigkeit verbunden. Bei der nach der Geburt entstandenen Taubheit **) kommen dagegen Blödsinn und andere Geistesstörungen häufig vor. Nach §. 11, wo von der Menge der Taubstummen die Rede ist, trifft man überall Taubstumme an, besonders häufig aber in gebirgigen Ländern. In §. 12 spricht der Verf. von dem Alter der Taubstummen und theilt die Bemerkung mit, daß in dem Alter vom 1.—5. Jahre durchaus verhältnißmäßig weniger Taubstumme angegeben werden, als in den darauf folgenden Altersstufen. Ueber das Verhältniß der männlichen zu den weiblichen Taubstummen, wovon in §. 13 die Rede ist, wird mitgetheilt, daß die Zahl der männlichen Taubstummen beständig größer, als die der weiblichen ist.

Das Verhältniß der Taubstummen zu den Blinden (§. 14) ist in den nördlichen Ländern ein anderes, als in den südlichen; in jenen nämlich wie 10:9, in diesen dagegen umgekehrt. Nach §. 15 sind die meisten Taubstummen niedriger Herkunft. — Ueber die zur Heilung der Taubstummheit (?) genannten Mittel, welche im 16. §. zusammengestellt sind, erlauben wir uns kein Urtheil, sondern überlassen dies Männern, die nicht blos nach Hörensagen urtheilen müssen; jedoch

*) Müßte wohl Taubheit heißen, da diese das Grundübel ist, mit welchem zuweilen mancherlei geistige und leibliche Gebrechen in Verbindung stehen.

**) Wir haben die entgegengesetzte Erfahrung gemacht, mögen diese aber eben so wenig als Regel anerkennen wie jene, sondern sind überzeugt, daß die Ursachen der angebornen Taubheit eben so gut Geistesstörungen zur Folge haben können, wie die Ursachen einer später eintretenden Taubheit.

müssen wir bemerken, daß auch dieser §. nur aus einer Compilation von fremden Ansichten besteht, und verweisen außerdem noch auf die allgemeine Bemerkung, welche wir der Besprechung des Einzelnen dieses Abschnittes vorangeschickt haben. Was der 17. §.: „Besonderer Unterricht der Taubstummen" zu bedeuten hat, ist uns nicht klar geworden. Es ist darin nur gesagt, daß der Taubstumme, wenn die Heilversuche ohne Erfolg bleiben, auch unterrichtet werden müsse.

Der 2. Abschnitt des I. Theiles enthält die Statistik der Taubstummen. Der Verfasser verdient dafür den wärmsten Dank; denn er hat mit vieler Mühe, großer Sorgfalt, und gewiß nicht ohne Kosten, die statistischen Nachrichten aus allen europäischen Ländern, den Vereinigten Staaten von Nordamerika und Unter-Canada gesammelt und zusammengestellt. Sehr unterstützt ist der Verf. dabei worden durch die von Paris ausgegangenen Circulaire über die Angelegenheiten der Taubstummen.

II. Theil: Ueber die Bildung der Taubstummen. 1. Abschnitt: Ueber den Taubstummen-Unterricht im Allgemeinen. 2. Abschnitt: Ueber die erste Bildung der Taubstummen.

Fielding sagt schon: „Ich habe immer gehört, daß, wenn man über einen Gegenstand etwas schreiben wolle, es gar nichts schaden könne, wenn man selbst auch etwas davon verstehe." Dies scheint dem Verf. unbekannt gewesen zu sein; denn offenbar hat er sich in diesem Theile an etwas gewagt, was er unbedingt Andern, die durch vieljährige Erfahrung dazu befähigt worden sind, hätte überlassen sollen. Man muß sich um so mehr über dieses Unternehmen wundern, da es keinesweges an recht brauchbaren Anweisungen zum Unterrichte taubstummer Kinder fehlt. Wir wollen hier nur an die Anleitung von Jäger und Rieke und an die kleinere Schrift von Jäger über die Behandlung taubstummer Kinder im elterlichen Hause erinnern. Da der Verf. selbst von dem Unterrichte der Taubstummen nichts versteht, so hat er sich nicht

entblödet, diesen Theil aus den eben genannten Schriften und aus dem zweiten Jahresberichte über die Kölner Taubstummen-Anstalt, worin ein Beitrag zur zweckmäßigen Behandlung taubstummer Kinder im Vaterhause bis zum Beginn ihrer Schulpflichtigkeit gegeben ist, wörtlich abzuschreiben.

Der 1. Abschnitt handelt von den verschiedenen Mitteln und Methoden des Unterrichts der Taubstummen im Allgemeinen und giebt die Grundsätze einiger älterer Taubstummenlehrer an. — Im 2. Abschnitte folgt eine Anweisung zu einer zweckmäßigen Erziehung der taubstummen Kinder im elterlichen Hause, hauptsächlich bis zu ihrer Aufnahme in eine Bildungs-Anstalt, und bespricht: 1) die Behandlung der taubstummen Kinder in körperlicher Hinsicht; 2) die sittliche Erziehung; 3) den Unterricht derselben, und hier a) die Anleitung der Taubstummen zur natürlichen Geberdensprache, b) den Unterricht im Sprechen und Absehen, c) den Unterricht im Schreiben und Zeichnen, im Lesen, in den Begriffen und Formen der Sprache; 4) die Erhaltung der Sprache bei denjenigen Taubstummen, welche vor dem Verluste des Gehörs schon sprechen konnten; 5) die Benutzung der Schule des Ortes von Seiten der Taubstummen; 6) die Benutzung einer eigens für Taubstumme bestimmten Anstalt. Diesen §§. sind noch viele Beispiele der Bezeichnung von Gegenständen, Eigenschaften und Zuständen durch die natürliche Zeichensprache und eine kurze Lesefibel angehängt.

Wir wollen uns auf keine Beurtheilung dieser beiden Abschnitte einlassen, sie würde uns zu weit, nämlich auf eine Beurtheilung der ausgeschriebenen Bücher führen. Wenn sie als Compilation betrachtet werden, so müssen wir bemerken: 1) daß wir einer solchen bei der beschränkten Litteratur des Taubstummen-Unterrichts noch nicht bedürfen, um so weniger, da die excerpirten Bücher zusammen noch nicht so viel kosten, wie die Compilation; 2) daß sie keinesweges dasjenige in der gehörigen Ausdehnung enthält, was den Eltern

und Lehrern in Betreff der ersten Bildung der Taubstummen Noth thut.

Der 3. Abschnitt des II. Theiles, welcher die Geschichte und Statistik des Taubstummen-Unterrichts und der Taubstummen-Anstalten enthält, ist ein sehr vervollständigter Abdruck des geschichtlichen Theils der ältern Schrift vom Dr. Schmalz. Auch hier haben wir Gelegenheit zu bemerken gehabt, daß der Verf. sehr bekannt mit der Litteratur des Taubstummen-Unterrichts ist; denn die Einleitung dieses Abschnittes, welche Einzelnes aus der Geschichte dieses Unterrichts von den frühesten Zeiten bis zum Jahre 1570 enthält, ist wörtlich aus Neumann's Bericht über die Taubstummen-Anstalt in Paris abgeschrieben. So erwünscht die geschichtlichen Nachrichten des Hrn. Verf. über die bestehenden Anstalten jedem Taubstummenlehrer und jedem, der sich für die Bildung der Taubstummen interessirt, sein werden, so verdienen sie doch keinesweges den Namen: „Geschichte des Taubstummen-Unterrichts"; denn eine pragmatische Entwickelung des Unterrichts findet man nicht darin dargestellt. Sie beschränken sich auf die Statistik der Anstalten und erzählen die Entstehung und spätere Ausbildung derselben. Man lernt zugleich ihre Fonds, die Zahl ihrer Schüler, ihrer Lehrer und die Namen der Vorsteher kennen. Von den Grundsätzen, nach denen unterrichtet wird, ist nur höchst selten einmal die Rede.

Der Verf. hat nach der Vorrede sein Buch für Aerzte, Lehrer, Statistiker, Rechtsgelehrte, so wie für Menschenfreunde überhaupt und endlich auch für Eltern taubstummer Kinder bestimmt. Die Interessen derer, welchen das Buch gewidmet ist, laufen so weit auseinander, daß man die Abschnitte für die verschiedenen Interessenten nach unserm Dafürhalten nicht füglich in ein Buch zusammenfassen darf, ohne dem Zwecke des Ganzen zu schaden. Für Aerzte möchten wohl nur die ärztlichen Bemerkungen von einigem Interesse sein. Der Rechtsgelehrte findet am wenigsten darin, nämlich nur ein Verzeich-

niß von betreffenden Schriften. Reichhaltiger sind für sie die ärztlichen Andeutungen zu einer nähern Bestimmung des bürgerlichen Standpunktes der Taubstummen vom Dr. Mansfeld. Helmstädt, 1828.

Die Taubstummenlehrer werden dem Verf. besonders für die Statistik der Taubstummen und der ihrer Bildungs-Anstalten, so wie für die geschichtlichen Notizen über die letzteren sehr dankbar sein, es aber gewiß sehr beklagen, daß sie, um diese Abschnitte zu besitzen, so Vieles zugleich mit kaufen müssen, das sie bereits in mehreren Büchern besitzen und das ihnen ganz bekannt ist. Für Volksschullehrer und Eltern scheint uns das Werk aus folgenden Gründen gar nicht geeignet:

1. Es ist sehr Vieles darin, das ganz außer ihrer Sphäre und außer ihrem Interesse liegt. Dahin gehören unter vielem Anderen auch die zahllosen lateinischen, französischen, englischen und spanischen Citate. *)

2. Es ist zu theuer, für das wenige Nützliche, das sie darin finden. **)

3. Es sind die für Volksschullehrer und Eltern bestimmten Abschnitte keinesweges dem Bedürfnisse derselben entsprechend.

Eltern, welche sich darüber zu belehren wünschen, wie sie ihre taubstummen Kinder zweckmäßig für eine spätere Schulbildung vorbereiten sollen, können das in dem besprochenen Werke Enthaltene viel billiger haben. Wir verweisen sie auf

*) Es bekommt dadurch das Buch einen gelehrten Anstrich; jedoch ist die Bearbeitung des Ganzen durchaus nicht diesem Anscheine entsprechend.

**) Warum der Preis so bedeutend ist, können wir nicht begreifen. Das Papier ist zwar ziemlich gut; allein mehr als 2 Ggr. pro Bogen bezahlt man doch nur für ganz vorzügliche Werke, wofür der Verleger ein bedeutendes Honorar zahlen mußte. Bei dem vorliegenden Buche kann das aber wohl nicht der Fall sein, da ein sehr großer Theil aus andern Büchern entlehnt ist und fast jeder Schreiber mit Dank den Bogen für 2 Ggr. abschreibt.

die Schrift von Jäger: „Behandlung der Blinden und Taubstummen im elterlichen Hause. Preis 12 Sgr." Es hat bereits die 2. Auflage erlebt und gewiß schon viel Gutes gestiftet.

Den Volksschullehrern empfehlen wir außer dieser Schrift noch die folgenden:

1) Vollständige Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder im mechanischen Sprechen, Absehen, Schreiben und Lesen für Volksschullehrer. Von Hill. Essen, bei G. D. Bädeker. 1839. 12 Sgr.
2) Anleitung zum Unterrichte taubstummer Kinder in der Sprache und den andern Lehrgegenständen. Von Jäger und Rieke. I. Theil. Stuttgart, bei Löfflund und Sohn, 1832. 1 Thlr. 8 Sgr.
3) Leitfaden für den Unterricht der Taubstummen. Von Hill. Essen, bei G. D. Bädeker. 1838. 6 Sgr. *)

Obgleich wir schließlich dem Verf. mit Freuden unsern Dank für die Sammlung der statistischen und geschichtlichen Nachrichten aussprechen, so können wir doch nicht unterlassen, in Erinnerung zu bringen, was Horaz in den Episteln sagt:

Abrotonum aegro
Non audet, nisi qui didicit, dare; quod medicorum est
Promittunt medici, tractant fabrilia fabri.

X.

---

8. Das Weißenfelser Schullehrer-Seminar und seine Hülfsanstalten. Ein kleiner Beitrag zur Geschichte der Seminarien, der Volksschulen und der Taubstummenanstalten; als ein thatsächliches Lehrbuch herausgegeben von dem Director D. W. Harnisch. Berlin, bei Lüderitz, 1838. (X u. 403 S. 1 Thlr. 10 Sgr.)

---

*) Besonderer Abdruck aus Diesterweg's „Wegweiser für deutsche Lehrer, 2. Aufl."

Dieses Buch ist der Herzogin von Orleans gewidmet.

In der Vorrede nennt der Hr. Verf. als Hauptveranlassung zur Herausgabe desselben: den Wunsch, fremde Besucher der Anstalt auf eine genügende Beschreibung derselben hinweisen, den Eltern künftiger Zöglinge eine vollkommene Anschauung des Lebens in derselben einhändigen zu können.

Um in dem begonnenen Referate fortzufahren, gehen wir zum Inhalte über.

1. Beschreibung des Aeußeren der Anstalt. Sie hat ein ganz neues Lokal erhalten; dem früheren fehlte die Länge und Höhe nicht, wohl aber die Tiefe. Nun ist Alles neu geworden.

2. Auskunft über die Anstalt für diejenigen, welche Kinder und Pflegebefohlene darin haben, oder deren Aufnahme in dieselbe wünschen.

Hier giebt der Verf. von S. 7 bis S. 34 eine allgemeine und doch genaue Beschreibung über alles Wesentliche des Weißenfelser Seminars: Bestimmung desselben, Hülfsanstalten (eine Volksschule, eine Taubstummenanstalt, eine Freischule), geeignete Zöglinge, Vorbereitung der Zöglinge zum Eintritt (die Anstalt hat ein Privat-Vorseminar), Aufnahme, das Leben in der Anstalt, die Beköstigung, die Ausgaben u. s. w. bis zum Ausscheiden der Zöglinge und die fernere Verbindung der Ausgeschiedenen mit der Anstalt.

Ueberall vernimmt man die Stimme des auf Alles, Großes wie Kleines, aufmerksamen, viel erfahrenen Schulmannes.

3. Die frühere Geschichte der Anstalt.

4. Die spätere Geschichte derselben, vom Jahr 1820 an.

Wenn das jetzige Gesammt-Volksschulwesen sich zu dem früheren so verhält, wie das jetzige preußische Schullehrer-Seminar in Weißenfels zu dem ehemaligen sächsischen, so kann man sagen: Siehe, es ist Alles neu geworden. Aber

freilich läßt sich eher eine Anstalt umbilden, als das Schulwesen eines ganzen Landes. Indessen durch Jenes Dieses.

Die Darstellung ist ausführlich und speciell; sie geht bis S. 116. Durch sie lernt der Leser die Anstalt so genau kennen, als es durch eine Beschreibung möglich ist. Jeder Seminarlehrer und Schulinspector wird sie mit Belehrung und mit Anregung zu fortgesetztem Nachdenken lesen.

5. Der Einfluß der Anstalt auf das Volksschulwesen. Derselbe ist mit erweckt worden durch Nachhülfecursus und Revisionsreisen. Leider sind die letzten, wie es scheint, überall eingeschlafen; zum größten Nachtheil für die practische Schullehrerbildung. Zu den Reisen sollten nicht bloß die Directoren, sondern sämmtliche Seminarlehrer nach einander bewogen werden. Wenn auch die Seminarschule die Lehrer der Praxis nahe erhält, so nimmt doch eine solche Schule leicht einen andern Charakter an als eine Volksschule unter gewöhnlichen Verhältnissen. Kurz, damit das Seminar nicht in Theorien hinein gerathe, müssen die Lehrer Volksschulen sehen. Dazu fehlt ihnen die Zeit und das Geld, wenn der Staat nicht zu Hülfe kommt. Es ist sehr wichtig; ich weiß es aus eigner Erfahrung.

6. Die Seminarschule. Hier erhalten die Leser die Beschreibung einer gehobenen Volksschule nach allen Richtungen ihrer Einrichtung und Wirksamkeit.

7. Die Freischule.

8. Die Taubstummenschule.

9. Das Vorseminar.

10. Die Tagesgeschichte des Seminars. Von S. 220 — 285. Der Verf. theilt aus der Chronik der Anstalt vom J. 1822 — 1837 die Namen derer mit, welche die Anstalt besucht haben, mit Angabe dessen, was mit den Besuchenden verhandelt worden ist. Unter denselben kommen nicht nur Schulmänner und Reisende aus allen Gegenden von

Deutschland, sondern auch Russen, Schweden, Engländer, Franzosen, Amerikaner und Andere vor. Für Seminarlehrer ist auch dieser Abschnitt nicht ohne Interesse.

11. Anhänge.

1) Aus den Andachtsstunden der Anstalt. Themata, mit kürzeren oder längeren Auszügen aus den Vorträgen.
2) Aus dem amtlichen Bericht des Directors über die Bewirthschaftung der Gärten durch Seminaristen.
3) Amtlicher Bericht über den Nachhülfe-Cursus im J. 1827.
4) Die Disciplinar-Verfassung der Seminarschule.
5) Liturgie zur Feier des Weihnachtsfestes in der Freischule.
6) Zur Einführung der wechselseitigen Schuleinrichtung in der Weißenfelser Freischule im Jahr 1832. (S. Rhein. Bl. Band VII. Heft 1!)
7) Die Lectionsübersichten für das Seminar und das Vorseminar 18³⁷/₃₈.
8) Lebensabrisse von den Lehrern an der Anstalt, welche nach 1822 über 7 Jahre an derselben gearbeitet haben. 1. Hill. 2. Prange. 3. Hentschel. 4. Harnisch.

Derselbe schließt die (leider!) kurzen Nachrichten über sich selbst und die ganze Schrift mit diesen Worten (S. 402):

„Wilhelm Harnisch hat das große Glück gehabt, daß das, was Gott an ihm und durch ihn gethan, ihm oft zu eignem Verdienst von Zöglingen, Amtsgenossen, Gönnern und Vorgesetzten angerechnet ist. Da es aber mit zu seinem äußern Leben gehört, so mögen auch diese Anerkenntnisse erwähnt werden. Die Breslauschen Schullehrer überreichten ihm bei seinem Abgange ein großes Ehrengeschenk; ein noch größeres die schlesischen Schüler, da er ein Jahr in Weißenfels war. Wie seine silberne Hochzeit von seinen Amtsgenossen und Freunden, so ward seine 25jährige Wirksamkeit an Seminaren

von seinen Amtsgenossen und Schülern im Jahr 1837 gefeiert. Er erhielt 1830 von Sr. Excellenz dem Herrn Minister von Altenstein den Ruf, als Seminar-Director nach Berlin zu kommen, und empfing 1834 von Sr. Majestät den rothen Adlerorden 4. Klasse. — In demselben Jahre beauftragte ihn das Kriegsministerium mit der Revision und neuen Organisation des Annaburger Militairknaben-Erziehungsinstitutes, welche Arbeit ihm das besondere Wohlgefallen Sr. Majestät erwarb. Mit Ehrengeschenken erfreuten ihn Se. Majestät der Kaiser von Rußland und Se. Königl. Hoheit der verstorbene Großherzog von Mecklenburg-Schwerin."

„Mehr als dies haben ihn aber stets zwei Sachen erfreut, nämlich, daß Gott ihn immer mit treuen Amtsgenossen und mit der Liebe der meisten Schüler gesegnet hat. Möge er in allen diesen Reichthümern nicht seinen Lohn dahin haben!"

„Es hat ihm freilich auch nicht an Leiden gefehlt; es ward ihm oft schwer, als Knabe und als Jüngling die rechte Bahn zu gehen; es wird ihm noch immer schwer, überall das rechte Maaß zu halten, und er zieht sich dadurch manches Ungemach zu; er hat zu Zeiten, besonders in der Jugend, bei einer gewissen Nachhaltigkeit seines Körpers, viel gekränkelt, es ist ihm auch der Ehestand und die Hausvaterschaft, bei allen Freuden, zu Zeiten ein Wehestand geworden; sein Amt hat ihn zu Zeiten centnerschwer auf dem Rücken gelegen; er hat ein Mal in Breslau wegen Amtssorgen 14 Tage nicht geschlafen, ob er gleich sonst gut schlafen kann; von Gegnern will er nicht reden, sie sind zuletzt immer Segner geworden; aber was hat ein Adamskind nicht an sich zu tragen! Und dies mehrt sich, wenn man Erzieher ist, indem man eigne Fehler auch an den Zöglingen zu tragen hat und so also erntet, was man säet."

„Doch muß Wilhelm Harnisch sagen, sein Leben ist köstlich gewesen, weil es Mühe und Arbeit gewesen. Und dabei hat es ihm nie an einem Trunke frischen Quellwassers in

der dürren Zeit gefehlt. Waren auch bei ihm die Herzensbrunnen, die er seinen frommen Eltern verdankte, zu Zeiten verschüttet: der treue Gott hat nicht nachgelassen, und mehrfach den Schutt weggeräumt. War sein äußeres Leben oft auch trübe; seine Behörden haben es wieder erheitert. Zu diesen Erheiterungsmitteln rechnet er namentlich in bösen Tagen die größeren Reisen, wozu er theilweise die nöthigen Gelder nebst dem Urlaub erhielt. Seine Hauptreisen waren: eine durch Pommern, Preußen, Posen und Schlesien; eine andere durch Baiern, die Schweiz, Würtemberg und Baden; eine andere durch Braunschweig, Hannover, Hamburg, Holstein und Mecklenburg."

„Sieht Wilhelm Harnisch auf sein Leben zurück, so muß er wohl ausrufen, Ps. 126, 3: „Der Herr hat Großes an uns gethan, deß sind wir fröhlich."

Aus diesem Referate erhellet, für welchen Theil des Lehrerpublikums diese Schrift von vorzüglichem Interesse ist: sie ist als Beitrag zur Geschichte des deutschen Schulwesens, als Darstellung einer in jeder Hinsicht vollständigen Anstalt zur Bildung deutscher Volksschullehrer und wegen ihres Reichthums an wichtigen pädagogischen und didactischen Bemerkungen lehrreich für Alle, welche mittelbar oder unmittelbar mit dem Schulwesen beschäftigt sind, oder sich auch nur, wie Reisende aus fremden Ländern, dafür interessiren; sie ist es in doppelter Beziehung für alle Seminarlehrer, in dreifacher für Seminardirectoren, Schulinspectoren und Schulleiter überhaupt. Durch den Gesammtorganismus, den sie darstellt, wird die Frage, ob es zweckmäßiger sei, die Zöglinge zerstreut bei den Bürgern wohnen zu lassen oder sie zu einem Gesammtleben in einer Anstalt zu vereinigen, so bestimmt gelöset, daß über sie eine fernere Differenz der Ansichten kaum mehr als möglich erscheint.

Die Schrift spiegelt das Leben und Wirken ihres Verfassers in wirklichen Thatsachen; sie zeigt den umfasseuden Inhalt

des Begriffs eines praktischen Schulmannes; sie liefert das Resultat der pädagogischen Bestrebungen in den letzten 50 Jahren, wie es sich in einer einzelnen Anstalt gestaltet. Wir danken dem Verf., der auch durch diese Schrift seine Verdienste um das deutsche Volksschulwesen vermehrt hat, für seine reiche, eben so anregende als belehrende Gabe.

---

9. Aus meinem Leben und Wirken, zugleich als Beitrag zur Geschichte der Rheinprovinz unter preußischer Landeshoheit in Hinsicht auf Kirche und Schule. Von **Dr. K. F. A. Grashof**, königl. Consistorial- und Schulrathe und Director des Friedrich-Wilhelms-Gymnasiums zu Köln. Erster Band, die Kirche und das Vaterland. Essen, bei G. D. Bädeker, **1839**. (XIV und 384 S. 1 Thlr. 8 Ggr.)

Dieses Buch gehört zu den seltenen. Nicht nur ein Lebender legt uns seine confessions und memoires vor, sondern ein Beamter, ein Kirchen- und Schulrath. Und zwar mit, man kann sagen, größter Offenheit. Die Vereinigung dieser Eigenschaften macht das Buch zu den seltenen.

Es gehört zugleich zu den interessanten. Ich nehme dieses ursprünglich französische Wort mit französischer Bedeutung im deutschen Sinne, jedoch nicht in dem der Schule, welche ihren Ursprung von Heinrich Heine datirt. So wie diese, d. h. pikant, gewürzt, sogenannt geistreich schreibt der Verf. nicht. Aber, was damit zusammenhängt, auch nicht gesucht, auf den Effect berechnet, unwahr. An irgend einer Stelle, die ich im Augenblicke nicht wieder finden kann, entschuldigt er den Mangel an Lebhaftigkeit des Stils. Der alternden Hand habe das jugendliche Feuer gefehlt. Dagegen aber finden wir hier eine genaue Schilderung einer Persönlichkeit nach Seiten ihrer Entwickelung, wobei wir nur bedauern,

daß der Verf. seine Jugendgeschichte nicht umständlicher erzählt. Vielleicht holt dieses der zweite Band, der die Schule behandeln soll, nach. Dagegen weiht uns der Verf. in seine Ansichten, Bestrebungen und Leistungen auf den Gebieten der Kirche, der Schule und des Vaterlandes ein.

Das Buch ist zugleich ein wichtiges. Nicht nur in der eben angedeuteten subjectiven Beziehung, sondern in objectiver. Mit des Verf. Leben ist die Entwickelung der Rheinprovinz in sehr wichtigen Beziehungen verbunden. Durch ihn thun wir Blicke in die Tendenzen und Strebungen unserer Behörden von 1815 an; wir erfahren, was sie gewollt haben und wie. Da nun der Verf. als Consistorialrath fungirte, so kommen nicht nur die an sich wichtigsten Angelegenheiten der christlichen Kirche, sowohl der katholischen als evangelischen Confession, und zwar nicht bloß, wenn auch vorzugsweise, der Organisation und des Cultus, sondern auch des Dogma zur Sprache. Nebenher theilt der Verf. eine Anzahl interessanter Aktenstücke und Belege mit. Gerade in jetziger Zeit, in der die kirchlichen Parteien sich, leider Gottes! wieder mehr und mehr von einander trennen, in unsern Tagen, in welchen auch über die Maaßregeln unserer Regierung die entgegengesetztesten Urtheile laut geworden sind, ist die Erscheinung einer Schrift, wie die vorliegende, von Bedeutung. Der Herr Verf. bekennt, daß dieses Zeitinteresse ihn mit zur Veröffentlichung seiner Memoiren bewogen habe.

In allen diesen Beziehungen verdient dieselbe die Aufmerksamkeit des gebildeten Publikums, die ihm nicht fehlen wird. Möge sich der hochverdiente Verf. dadurch zur baldigen rüstigen Fortsetzung seiner Mittheilungen ermuthigt fühlen!

Der zweite Band wird, wie schon gesagt, des Verf. Ansichten und Theilnahme an den Angelegenheiten des Schulwesens veröffentlichen. Sein Inhalt berührt die Leser der Rh. Bl. unmittelbar. Jedoch nimmt auch der vorliegende unser Interesse in vielfachen Anspruch, wenn wir uns auch,

der Bestimmung dieser Blätter gemäß, nicht in weite Mittheilungen einlassen können. Aber nicht zurückhalten kann ich das Bekenntniß, daß mich ein besonderes Interesse zu dieser Schrift hinzieht. Der Verf. war es, der mich auf das Feld des Volksschulwesens geführt hat. Unter seiner Leitung und, was ich mit freudigem Dank bekenne, unter vielfach belehrenden Anregungen von seiner Seite habe ich das Schullehrer-Seminar in Mörs dirigirt. Außerdem verdanke ich ihm, dem humanen und freisinnigen Manne, als Censor meiner Schriften, eine Anzahl belehrender Bemerkungen und freundschaftlicher Winke. Hochachtung und Dankbarkeit dafür werden nie aus meinem Herzen verschwinden. Beide gehören zu den süßesten Pflichten. *)

*) Drei schwere, bittre Jahre (von 1820—1823) sind mir unter Grashof's Leitung an dem Seminar in Mörs dahin gegangen. Die Geistlichen gegen die Anstalt, die Schullehrer gegen sie, die oberste Behörde gegen sie. Warum, das zu erzählen, findet sich wohl noch einmal der Raum und die Zeit. Aber ich war fröhlichen Muthes. Trotz mancher verschiedenen Ansicht (wo könnten diese fehlen — in dieser Zeit?) besaß ich das Vertrauen meines Chefs. Ohne dasselbe ist eine freudige Wirksamkeit an keiner Schule möglich, am wenigsten an einem Schullehrer-Seminar. Die Lehrer eines solchen geben nicht 18, 20 oder meinetwegen 30 Stunden und gehen dann in ihre friedliche Behausung; nein, sie sind den ganzen Tag in dem Seminar, und wenn irgend ein Schuldirector wie Ludwig XIV. sprechen kann, so kann es der Seminardirector: le seminaire (l'école normale) c'est moi. Darum trifft Alles ihn, was die Anstalt trifft; darum bedarf er der Unterstützung, des Vertrauens seines Schulraths; darum ist ohne dasselbe die freudige und glückliche Leitung einer solchen Anstalt ein Unding. Dreimal Heil darum einer solchen, wenn der Schulrath die Amtswirksamkeit der Lehrer nach nichts Anderem als nach den Leistungen, den Resultaten beurtheilt. In Betreff der Methoden und Manieren geht es so, aber es geht auch so, d. h. anders. Die Hauptfrage ist: Was kommt dabei heraus? Ist das Ergebniß befriedigend? — Aber darum auch dreimal Wehe einer Anstalt, in der das Wirken der Lehrer nach dem Buchstaben gemessen wird, der man Methoden, Verfahrungs-

Ich darf voraussetzen, daß die Leser dieser Blätter ohne Ausnahme an den Ereignissen in Kirche und Schule lebhaften Antheil nehmen. Unser Leben ist in eine Zeit der Unruhe, der Untersuchung und der Bekämpfung gefallen. Auf welcher Seite ist die Wahrheit? — Wer hat die Vermessenheit, sie ausschließlich auf der Seite zu wähnen, auf der er steht? — Interessant und lehrreich ist es jeder Zeit, über wichtige Angelegenheiten erfahrene und erprobte Männer ihre Ansichten unverholen und offen mittheilen zu hören. Wir wählen darum, unsern Lesern zur Prüfung und als Probe des Inhalts der Schrift, einige Beispiele. Vorab müssen wir noch über das Ganze Folgendes bemerken. Der Verf. schildert seine

---

weisen vorschreiben will! Nur der Geist macht lebendig; aber er thut es auch gewiß, und nur er thut es.

Diese Ansichten theilte mein Chef; darum war ich trotz einer äußerlich jammervollen Lage — ein glücklicher Lehrer. Denn von dem Chef konnte ich, trotz einer mitunter etwas ängstlichen Controle und daher rührender, nicht immer nothwendiger und folglich schädlicher Schreibereien (nichts tödtet mehr den Geist — sie sind Gift, langsam aber sicher tödtendes Gift!), sagen: „Il regne et ne gouverne pas"; ein Grundsatz, den nicht nur jeder die Gesetze seines Landes beobachtender König, sondern jeder wackere Hausvater, jeder wahrhafte Schulaufseher befolgt. Wie der König, qui regne et ne gouverne pas, seine Minister regieren läßt, deren Vorschläge bestätigt (Hegel sagt daher: ein König ist der Punkt über dem i und er setzt ihn) oder auch nicht bestätigt, also der Schulaufseher; er läßt die Lehrer regieren; er beobachtet, ob sie, den gegebenen Vorschriften gemäß, regieren und leisten, was sie zu leisten haben; aber er läßt sie gehen und gewähren, wo und wie es sich nur mit den Zwecken des Amtes verträgt; er freut sich über die Selbstständigkeit und Thatkraft, die sie entwickeln, und er räumt lähmende Hindernisse aus dem Wege. Sein Wirken ist viel mehr negativer als positiver Art, kurz: il regne mais ne gouverne pas. — (Im Hauswesen herrschen die Männer; die Frauen regieren. Dieses meint auch Schiller in der „Macht des Weibes" mit den Worten:

„Kraft erwart' ich vom Mann, des Gesetzes Würde behaupt' er,
Aber durch Anmuth allein herrschet und herrsche das Weib!")

religiösen und politischen Ansichten und Bestrebungen. Das Buch zerfällt daher in zwei Theile, deren erster „die Kirche", deren zweiter „das Vaterland" überschrieben ist. In beiden explicirt sich der Inhalt nach den drei Rubriken: **Gesinnung**, **That**, **Belege**. Der erste ist am ausführlichsten behandelt; in dem zweiten erzählt der Verf. zu Anfang seine Erlebnisse in dem Feldzuge von 1813. Aus dem ersten theilen wir nun einige der Ansichten des Herrn Verf. mit und reihen an sie das, was er über Schulen sagt.

S. 20 ff.: „Wenn ich hiernach anerkenne, daß jede christliche Confession die Bedingungen in sich trägt, selig zu machen: so will ich damit keineswegs zugegeben haben, daß zwischen den verschiedenen Confessionen kein Unterschied und es gleichgiltig sei, zu welcher derselben der Christ sich bekenne. Das ist eine Frage von durchaus subjectiver Natur, über welche auch nur aus subjectiven Gründen entschieden werden kann. Die Kraft der Beseligung ist allerdings an den Glauben gebunden, aber eben so wenig an den blinden, als an den todten Glauben. Es muß der Glaube zur Ueberzeugung, er muß zur Gesinnung geworden sein, er muß erwärmen zugleich und erleuchten; beides kann er aber nur dann, wenn er in der innersten Tiefe des Herzens durch den Geist empfangen und geboren ist, der sich seine Stätte in dem Menschen auf wunderbar verschiedene Weise bereitet und seine Gaben so mannichfach vertheilt hat, daß er des verschiedensten Stoffes, der verschiedensten Formen bedarf, um überall zu demselben Ziele zu führen. Wenn auch die oben angegebenen Grundwahrheiten der christlichen Religion bei jedem Christen als Grundlage des Glaubens dienen müssen, der als ein echt christlicher sich bewähren und seine Bekenner beseligen soll: so sind diese doch in den Bekenntnißschriften der verschiedenen christlichen Kirchen so verschieden ausgebildet und werden dem Verstande wie dem Herzen auf so verschiedenem Wege zugeführt, daß es nicht gleichgiltig sein kann, welcher dieser Wege mir zur Begrün-

dung, zur Befestigung meiner innern Zufriedenheit geöffnet wird. Für diese Seligkeit reicht das Bewußtsein erfüllter Pflicht, auch wenn sie nach allen Richtungen des allen christlichen Confessionen gemeinsamen Sittengesetzes sich bethätigt haben sollte, allein nicht hin; es kann beruhigen und wird es; soll es aber beseligen, so muß die subjective Ueberzeugung erkannter und im Widerstreit erprobter religiöser Wahrheit, es muß vor Allem eine dem individuellen Gefühl entsprechende Weise der Gottesverehrung sich daran anschließen, die als der Ausdruck der reinsten Liebe und Dankbarkeit gegen Gott auch vor Dem erscheinen kann, der die Herzen prüft. Aus diesen Bestandtheilen bildet sich eine Seligkeit des Menschen hier auf Erden, die ich als die Vorbereitung, als die Grundlage der himmlischen Seligkeit betrachte. Ob die letztere mehr als eine Steigerung der erstern dem Grade nach sein werde, nach Maßgabe der gesteigerten Empfänglichkeit; ob nicht vielmehr, wenigstens in Hinsicht des dritten Erfordernisses, der Gottesverehrung, auch eine qualitative Verschiedenheit zu erwarten sei, mehr entsprechend dem verheißenen Anschauen Gottes: das sind Fragen, über welche ich hienieden keinen Aufschluß erwarte, so sehr mein Herz auch sich danach sehnt. Daß der Himmel, dem ich entgegen sehe, und in welchem ich eine Vereinigung mit den Gläubigen aller christlichen Confessionen zu finden hoffe, kein heidnischer, kein muselmännischer sei, der eine Fortsetzung, eine Steigerung sinnlicher Freuden verheißt, nach Analogie der irdischen, das zu wissen, es mit voller Sicherheit zu wissen, muß mir genügen und genügt mir. Daß im Genuß der himmlischen Seligkeit alle subjective Verschiedenheit der Menschen aufgehoben sein solle, daß Alle, die sich dort vereint finden, in einem verklärten Körper nach Inhalt und Form durchaus auf gleiche Weise denken, empfinden und handeln werden, das scheint mir nicht in der Bestimmung des Menschen zu liegen, und Christus sagt dies auch nirgends. Meine persönliche Freiheit, so hoffe ich zu Gott, wird mich

auch in jenes Leben hinüber geleiten, nur die Erkenntniß wird gegen Irrthum, der Wille gegen Fehltritte gesichert sein. Was ich in dieser Beziehung für mich hoffe, das hoffe ich auch für alle meine Brüder; glaube aber nicht, daß Einer derselben durch einen Act menschlicher Willkühr zu einer höhern Stufe der Seligkeit könne gehoben, glaube nicht, daß irgend ein fremdes rein menschliches Verdienst ihm vor dem Richterstuhle Gottes könne zu Gute gerechnet werden."

„Eine Verschiedenheit der Confessionen, eine Verschiedenheit in der weitern Ausbildung eines und desselben Glaubensartikels, wenn nur das Fundament selbst unerschüttert bleibt, eine Verschiedenheit in dem Cultus halte ich für heilsam, knüpfe an sie die Wärme im Festhalten des Glaubens, im Ausüben der Tugend, die Wärme, die doch eigentlich erst die Triebfeder unserer Handlungen als Gesinnung stempelt. Ja, ich halte diese Confessionsverschiedenheit für wesentlich, für nothwendig und zu tief in der Natur des Menschen gegründet, als daß sie nicht auch in dem Plane Christi sollte gelegen haben, der sein Erlösungswerk dieser Natur anpassen, nicht diese selbst verändern wollte. Die Unterscheidungslehren jeder Kirche, der eigenthümliche Cultus derselben, erscheinen mir als eine subjectiv wesentliche Zugabe für den in Zeit und Raum befangenen, nur im Widerstande sich und seine Kraft fühlende Geist. Als solcher bedarf er engerer Grenzen, die er überschauen, in denen er sich heimisch fühlen, in denen er Reibung finden, in denen er erglühen kann für Kampf und Sieg. Und dazu dient ihm die Gemeinde, in weiterer Ausdehnung die Kirche, die sichtbare, einzelne, in der er geboren und erzogen, mit deren Lehren und Vorschriften sein Geist von Kindheit auf genährt, an deren Gottesdienste zu erwarmen ihm Bedürfniß geworden ist, in welcher und für welche er streiten kann um den Besitz des Lichtes, welches ihm auf dem Wege zum Himmel leuchte, um den Besitz des Herdes, an dessen Feuer sein Wille zur That reife. Sei auch, was jede Con=

fession, was der Glaube jedes Einzelnen Unterscheidendes hat, nur die verschiedene Fassung des dem Gehalte und dem Werthe nach gleichen Steines; es bedarf dieser Fassung zur Unterscheidung des Eigenthums, zur Sicherung desselben gegen Verwechselung, gegen Vermengung. Jeder Mensch bleibt auch als Glied einer Kirche ein Einzelwesen und muß im Stande sein, seine Persönlichkeit geltend zu machen gegen Jeden, durch den sie gefährdet erscheint. Er muß sie schützen in menschlichen, wie viel mehr noch in göttlichen Dingen. Und darin liegt der Grund des hohen Werthes, den der Christ auf diese Fassung legt; ein Gefühl, welches ihm nicht leicht genommen oder gegen ein anderes ausgetauscht werden darf, ohne Gefahr zu laufen, das Fundament seiner Glückseligkeit zu untergraben und ihm alle innere Haltung zu rauben, da es nur wenigen geistig Bevorzugten gegeben ist, auf dem Wege der spekulativen Forschung mit Wegwerfung der Schale zu dem Kern zu gelangen. Auf der niedern Stufe der Erkenntniß, oder in der Hitze des Streites ist der Bekenner eines Glaubens freilich nur zu geneigt, die Fassung für den Stein selbst zu nehmen; er ist es um so mehr, je mehr die äußere Fassung überladen den freien Blick in das Innere hemmt, und es hat Zeiten gegeben, wo es im Interesse einer Partei lag, die Verwechselung von Mittel und Zweck zu fördern und wirksam zu erhalten. Spuren dieser Zeit finden sich noch überall; der Geist, der in den Schulen wirkt, wird sie immer mehr verwischen, und jeder neue Conflict wird dazu beitragen, die verschiedenen christlichen Confessionen einander immer mehr zu nähern, daß sie nicht bloß friedlich, daß sie bei aller Verschiedenheit des Charakters wahrhaft brüderlich, als ebenbürtige Kinder Eines Vaters neben einander stehen und das Reich Gottes und Christi einmüthig fördern."

„Wenn es dahin gekommen ist, — und darin wird Deutschland mit seinem Beispiele vorangehen, die andern Reiche, wenigstens Europa's, werden in kürzeren oder längeren Zwischen-

räumen ihm folgen — dann werden nicht mehr katholische und evangelische Staaten einander gegenüberstehen; in allen wird die christliche Kirche mit der christlichen Regierung sich zu einem Ganzen, zu einem christlichen Staate verschmelzen. Ein Anfang war dazu schon vor 30 Jahren in Deutschland gemacht; er hat bei der späteren Gestaltung des deutschen Bundes eine andere Richtung genommen. Die gleichen politischen Rechte werden anerkannt; die gleichen kirchlichen zur Zeit noch durch das Palliativmittel der Toleranz ersetzt. Duldsamkeit? Duldung? Was ist denn zu dulden? Ein Unrecht? Nein, das darf nicht geduldet werden. Ein Uebel? Ich kann die Verschiedenheit der Meinungen in Religionssachen, so weit sie nicht das Wesen der Religion selbst untergraben, nicht als ein Uebel anerkennen und habe mich darüber oben ausgesprochen. Doch mag man es immerhin Duldung nennen; auf den Namen kommt es am Ende nicht an, wenn nur der Sache ihr Recht geschieht. Für den Andersgläubigen, der folgerecht und friedlich seinen Weg zum Ziele verfolgt, sei auch dieser Weg nicht der meinige, wäre auch selbst das Ziel nicht das meinige, fordere ich nur Gerechtigkeit, fordere sie auch da, wo ich Irrthum, wo ich Zweckwidrigkeit zu erblicken glaube, welche beide vor seinem Gewissen zu vertreten ich dem in diesem Irrthume Befangenen anheim stellen muß. Diese Gerechtigkeit aber gestattet, ja sie gebietet, in Ehren zu halten, zu achten, was aus Ueberzeugung geglaubt, was im Gefühl des Rechts gethan wird. Sollte etwas mitunter laufen, was der Hellsehende als widersinnig, der Gebildetere als geschmacklos erkennt, da mag die Klugheit gebieten, zu dulden. Diese Duldung ist aber von so passiver Natur, daß sie auf den Namen einer Tugend gar keinen Anspruch machen kann; sie wird auch in dieser Beschränkung selbst dem verständigen Gegner genügen."

Wie andern Sterblichen, ist auch dem Verf. der Vorwurf des Indifferentismus und Rationalismus gemacht worden. Er äußert sich darüber wie folgt:

„Kein verständiger Theologe wird dem Gebrauche der Vernunft in Glaubenssachen, dem materialen, wie dem formalen, zur Erkenntniß, wie zum Verständniß der von oben her dem Christen gegebenen Offenbarung, ferner das Thor verschließen wollen. Ein rationeller Bekenner des christlichen Glaubens zu sein, ist ein unerläßliches Erforderniß und ein heiliges Recht, dessen kein Christ sich begeben darf. Das rationalistische Princip sei von dem Boden der christlichen Theologie in die Gränzen der praktischen Philosophie zurückgedrängt und möge dort Raum für seine Wirksamkeit suchen. Das ist mein Bekenntniß über diesen Punkt, und wenn die usurpatorischen Wächter an der Himmelspforte, so fern diese auch ihrem irdischen Blicke liegt, darin einen Freibrief für mich nicht finden wollen, so wird mir darum allein der Eintritt nicht versagt sein."

„Was den Verdacht des Indifferentismus betrifft, so wiederhole ich mein darüber abgelegtes Bekenntniß nur mit der Versicherung, daß ich dieses Nichtkalt-Nichtwarmsein als den verpestenden Gifthauch für alle wahre Religiosität von Herzen verabscheue. Ein Glaube, der für Recht und Wahrheit in keiner bestimmten Richtung sich entscheidet, kann auch für Recht und Wahrheit nicht erglühen, kann als Glaube mir nicht gelten, der zu beseligen vermag. Nur zu wohl weiß ich, welch' eine gefährliche Feindin diese Glaubenslauheit dem wahren Christenthume ist, wie sehr sie hier offen, dort versteckt um sich greift; wie hart die Anklage in diesem Punkte gerade auf der evangelischen Kirche lastet, sei es verschuldet oder unverschuldet; wie sehr der Schein der Verschuldung dem vollen Vertrauen auf die Festigkeit des Glaubensgrundes dieser Kirche Abbruch thut, und manches aufrichtige und ehrenwerthe Glied ihr entzogen hat; nur zu wohl weiß ich dies Alles und kenne es aus eigner Erfahrung im amtlichen und geselligen Leben, als daß ich nicht aus allen Kräften bemüht gewesen sein und ferner sein sollte, die Errichtung des Dammes fördern zu helfen, der diesen reißenden Strom in seinem verderblichen Fort-

gange zu hemmen bestimmt ist, als daß ich nicht selbst um so inniger, um so fester der Kirche mich anschließen sollte, die mit ihrer Milch mich getränkt, mit ihrem Brote mich gekräftigt hat. Dieser Punkt sei unter uns abgemacht, die wir in der Lesung dieser Blätter uns vereinigt finden!"

Ganz in Uebereinstimmung mit einer Aeußerung, die ich neulich bei Gelegenheit ausgesprochen habe, sagt der Verf. S. 36:

„Wohl weiß ich, daß auch von unsrer Seite Vorurtheilen und Entstellungen in der Meinung des Volkes in Beziehung auf die Katholiken entgegenzuarbeiten ist."

Dieses wollen wir uns von Neuem merken und, wie der Verf., darnach handeln. Man muß immer zuerst vor der eignen Thür kehren und sein Auge von Splittern befreien. Es wird einem nicht schwer, wenn man mit dem Verf. „in einer Provinz, die als der Sitz des Obscurantismus in deutscher Zunge aus Jugendbildern uns vorschwebte, versöhnendes Urtheil und thätige Liebe" kennen gelernt hat.

Sehr wohlthuend wirkt des Verf. feste Zuversicht, daß „jeder neue Conflict auf diesem Kampfplatze (dem kirchlichen) uns dem Ziele näher führen, den Sieg der guten Sache (dem friedlichen Zusammenwohnen verschiedener Confessionen, bei lebendigem Festhalten derselben, der Gemeinschaft in thätiger Liebe u. s. w.) beschleunigen wird. „Und selbst die Aufregung — die geistige nämlich — war zur Sicherheit der Entscheidung wichtig; das Aufregende ist vorübergegangen; das Anregende ist geblieben; je mehr Reibung, desto mehr Feuer; je mehr Feuer, desto mehr Licht."

Doch wir müssen zum Ende eilen. Weil die Frage „ob Confessions= oder Simultanschulen?" vorzüglich in's kirchliche Gebiet einschlägt, so hat der Verf. sie schon in dem ersten Bande beantwortet. Nach seiner Ansicht sollen die Elementarschulen nach Confessionen sich scheiden, alle höheren Anstalten, wenn auch vorherrschend einer Confession angehörig,

für alle Confessionen bestimmt sein. Nach diesem Grundsatz handelt man auch anderwärts, z. B. im Großherzogthum Darmstadt. *)

Endlich theilen wir noch mit, was der Herr Verf. über den religiösen Geist, der in den Schullehrer-Seminarien in Brühl, Neuwied und Mörs herrschte, aussagt:

„Eine andre sehr erfreuliche Erscheinung, welche in diese Zeit fällt, ist das Bekanntwerden einer Ministerial-Verfügung vom 24. October 1825, die Verbindungen zur Verbreitung eines vermeintlich bessern Christenthums betreffend. Die Verfügung selbst ist bekannt und in mehreren Zeitschriften abgedruckt. Das Consistorium fand darin einen Beweis von der Annäherung des Zeitpunktes, wo die beiden Extreme der Verstandes- und der Gefühlsrichtung im Christenthume ihre Ausgleichung in der reinen Lehre Christi suchen und finden würden, wie sie im Zusammenhange der heiligen Schrift, nicht in einzelnen aus ihrer Verbindung gerissenen und jeder Menschendeutung sich fügenden Stellen vorgetragen wird. Der kalte, das Herz leer lassende Rationalismus, der in der zweiten Hälfte des vorigen Jahrhunderts sein Wesen trieb, hatte seine Bahn durchlaufen; dagegen hatten die Nebel des Mysticismus vielfach den heitern Himmel verdunkelt und dem Lichte des Evangeliums nur die Kraft der Erwärmung, nicht die der Erleuchtung gelassen. Auch er sollte seine Bahn durchlaufen und vielleicht in noch kürzerer Zeit. Wo die oberste geistliche Behörde des Landes sich so bestimmt und so kräftig gegen jede

*) Obiges ist zu ersehen aus dem trefflichen Werke: „Uebersicht des gesammten Unterrichtswesens im Großherzogthum Hessen, besonders seit dem Jahre 1829, nebst gelegentlichen Bemerkungen über die neueste Beurtheilung desselben durch den Herrn Hofrath Thiersch in München. Amtlich dargestellt und herausgegeben von Dr. J. T. B. Linde, Großh. Hess. Geh. Staatsrathe ꝛc. Gießen, 1839, bei Ferber.“ Ein neuer Maulstopfer für Herrn Hofrath Thiersch. Wir gedenken darauf zurückzukommen.

falsche Richtung in Sachen der Religion ausgesprochen und jede derselben so scharf bezeichnet hat, als es in jener Verfügung geschehen war, da durfte wohl mit Recht erwartet werden, daß ein Damm gesetzt sei den Abirrungen, die auch in hiesiger Provinz immer sichtbarer hervorzutreten begonnen. — Das Rescript sprach zunächst nur von solchen Abirrungen, die in den Schullehrer-Seminarien ihren Sitz genommen hatten; und in dieser Beziehung fand sich in hiesiger Provinz keine Veranlassung zu Vermuthungen der Art, wie sie dort bezeichnet waren. Von den drei Seminarien derselben war das katholische zu Brühl von einer solchen Richtung zum Mysticismus, Pietismus und Separatismus ganz frei, wie denn überhaupt dieselbe in der katholischen Kirche jetziger Zeit weniger Wurzel gefaßt hat, und in hiesiger Provinz unter Ferdinand August sie am wenigsten fassen konnte. Auch stand ein würdiger Geistlicher von hellem Blick und festem Willen an der Spitze jenes Seminars. In dem evangelischen Seminar zu Neuwied hatte man zwar eine Hinneigung zum Pietismus bemerkt, aber es war mehr der eines Spener, und weder der Wille des Direktors der Anstalt, noch der schlichte Natursinn der Jünglinge von der Mosel und Saar, die hier ihre Bildung suchten, ließen eine Ausartung der wahren Frömmigkeit in eine verderbliche Frömmelei aufkommen. In dem Seminar zu Mörs wollten Einige sogar eine entgegengesetzte Richtung gefunden haben; aber das beruhte auf Hörensagen, und eine genauere Nachforschung beurkundete unter Lehrern und Schülern einen vollkommen rechtgläubigen, evangelisch-christlichen Sinn. Der Direktor wollte durch den Verstand auf das Gemüth wirken, und das war ihm gelungen. Was das Ministerium verlangte, namentlich durch die Seminarien dahin zu arbeiten, daß in allen Classen und Ständen wahre christliche Tugend gefördert werde, nämlich Vertrauen auf Gott, Zufriedenheit mit dem von der Vorsehung beschiedenen Loose, Mäßigkeit und Nüchternheit, Treue im Beruf, Ge-

wissenhaftigkeit in allen Verhältnissen, Gehorsam gegen den Landesherrn und die Obrigkeit, Liebe und Wohlwollen gegen die Nebenmenschen und im Ganzen eine freudige, thätige und gemeinnützige Betriebsamkeit, das wurde auch in dem Seminar zu Mörs erstrebt und geweckt und von dort aus verbreitet."

V.

Rheinisch-westphälisches Conferenz- und Correspondenz-Blatt.

Nro. 1.

— „Schließ' an ein Ganzes dich an!"

Daß die Lehrer-Conferenzen, Lehrer-Vereine, Schullehrer-Gesellschaften, oder wie sie heißen mögen, man kann sagen, seit geraumer Zeit (denn zwei Jahrzehnte ist wenigstens im Leben eines Menschen eine beträchtliche Zeit, nämlich zwei Drittel eines Menschenalters) nicht mehr in der lebendigen Regsamkeit, wie früherhin, begriffen sind, halte ich für eine ausgemachte Thatsache. Ich glaube, daß sie sich, mit Ausnahmen, über ganz Deutschland erstreckt. Um aber mit Sicherheit und darum nur von einem Gebiet zu reden, das mir genauer als das Allgemeine bekannt ist, beschränke ich meine Ansicht und meinen Gesichtskreis auf die preußische Rheinprovinz und auf Westphalen. Von diesen beiden Provinzen glaube ich, daß in früheren, nicht sehr lange vergangenen Zeiten unter den Lehrern eine größere Regsamkeit, Lebendigkeit und Thätigkeit, namentlich was das Streben nach Vereinen und was die Thätigkeit in denselben betraf, herrschte, als es heuer der Fall ist. Man kann sich zwar darin leicht täuschen, indem man von sich selbst, der größeren Thätigkeit in jüngeren Jahren, auf ein allgemeines Nachlassen der Energie schließt, was natürlich am ersten alternden Lehrern begegnet; aber ich habe doch die eben ausgesprochene Wahrnehmung von so man-

chen Seiten und von Männern aussprechen hören, die noch mit nichten über den Culminationspunkt ihres Lebens hinaus sind, daß ich nicht an einer Wahrheit zweifle, die sich in mehr als einem Symptome kund giebt. Aber selbst, wenn sie mit guten Gründen bestritten werden könnte, so bleibt doch so viel gewiß, und Jedermann wird es zugeben, daß eine größere, umfassendere, wo möglich alle Lehrer ohne Ausnahme ergreifende Thätigkeit zur Fortbildung in ihrem Berufe höchst wünschenswerth sei.

Ich würde von diesem Gegenstande und von dem Vorschlage, den ich in dieser Hinsicht den Lesern der Rh. Bl. und insbesondre den Lehrern jener beiden Provinzen zu machen mir vorgenommen, wahrscheinlich jetzt nicht reden ohne zwei bestimmte Veranlassungen dazu, die ich nennen muß. Die erste geht von der kleinen Schrift aus: „Daniel Schürmann, ein Bergischer Schulmann nach seinem Charakter, Leben und Wirken in gedrängter Kürze dargestellt von P. Fasbender, Lehrer in Ronsdorf. Elberfeld, 1838, gedruckt bei Lucas." (46 S.) Die zweite hat der Westphälische Anzeiger gebracht.

Herr Fasbender schildert in der interessanten kleinen Schrift mit Wahrheit und in schlichten, aber eindringlichen, von innerer Wärme zeugenden Worten das für das Schulwesen jener Gegend äußerst erfolgreiche Wirken D. Schürmann's, eines ehrwürdigen Mannes, der im Jahr 1838 in seinem 87. Lebensjahre, nachdem er also, Nestor, dem „alten Zecher", gleich, drei Menschenalter gesehen, seine ruhmvolle Laufbahn beschloß. Ich komme darauf in den Rh. Bl. zurück. Was ich als den Kern seiner großen Thätigkeit, die Quelle seines bedeutenden Einflusses auf die Entwickelung des Schulwesens jener Gegenden betrachte, ist die persönliche Anregung, die von ihm auf andre jüngere und ältere Lehrer ausging, ist der ihn lebenslänglich, bis in das letzte Jahr seiner langen Laufbahn belebende Trieb nach Vereinigung mit seinen

Standesgenossen, ist die Sehnsucht nach gemeinsamer Thätigkeit in Lehrer-Vereinen. Er selbst hat 1794 den ersten der Bergischen Lehrer-Vereine gestiftet und demselben viele Jahre mit Kraft und Nachdruck vorgestanden und durch seine Einsicht und Erfahrung, wie durch die, sein ganzes Sein durchdringende Liebe zum Schulwesen und den Lehrern, kurz durch seine ganze klare und feste, liebenswürdige und Zutrauen erweckende Persönlichkeit in diesem Kreise und in benachbarten, nach seinem Vorgange gebildeten Vereinen eine Thätigkeit und Freudigkeit zum Berufe zu erwecken gewußt, deren Erinnerung noch jetzt das Glück derer, die sich dessen zu erfreuen gehabt haben, ausmacht.

Herr Fasbender, ein mehr als 30jähriger Freund des edlen Mannes, spricht dieses in seiner Schrift mit gerechter Anerkennung, mit Dank und Liebe aus. Aber er fühlt sich auch gedrungen — und dies gehört gerade hierher — offen zu bekennen, daß nicht mehr ist, was so schön gewesen. Seine eigenen Worte sind (S. 30) diese:

„Es entstanden nun (nach 1815, dem Jahre der glücklichen Vereinigung des Herzogthums Berg, des sogenannten Bergischen mit Preußen) mehrere Conferenz-Gesellschaften unter der Leitung von Schulpflegern (geistlichen Schulinspektoren — Wilberg war der einzige weltliche), welche die königl. Regierung aus den sich dafür vorzüglich eignenden Pfarrern wählte, welchen sich Schürmann gern anschloß, und in früher gewohnter Weise seine ganze Mitwirkung angedeihen ließ. Doch muß hier offen eingestanden werden, daß in diesen Vereinen nie das rege und thätige Leben der theilnehmenden Lehrer so bemerkbar geworden, als es früher unter der Leitung **Schürmann's** und andrer thätigen Lehrer statt fand. Daher löseten sich mehrere dieser Conferenzen auch später auf, nachdem in vielen Gegenden die Schulpfleger durch Schulcommissionen ersetzt wurden. Seitdem haben auch die früheren

Lehrervereine, unter Leitung eines Lehrers, nie dauernd mehr zu Stande gebracht werden können, obgleich Schürmann noch in seinem Ruhestande sich bemühete, die Trümmer seines früheren Vereins nochmals zusammenzubringen, welches ihm doch nur für wenige Jahre gelang."

Diese Thatsachen machen einen recht schmerzlichen Eindruck.

Sie werden bestätigt durch ein Schreiben, das als eine Addresse angesehen werden kann, die von einer Anzahl von Lehrern im J. 1838, bei Gelegenheit der Feier des 87. Geburtstages des Lehrervaters Schürmann, an ihn erlassen wurde. Sie enthält (S. 41 der vorerwähnten Schrift) das folgende Geständniß:

„Wir dürfen uns keineswegs verhehlen, daß sich seit jener Zeit (der durch Schürmann und Geistesverwandte erweckten Begeisterung und Vereinigung unter den Lehrern) gar Vieles geändert hat, theils besser, theils schlimmer geworden ist. Wir wollen uns zwar nicht vermessen, uns hierüber im Speciellen ein Urtheil zuzutrauen; aber das läßt sich nicht verkennen, daß die Amtsfreudigkeit, die Begeisterung aus dem Kreise der Lehrer großentheils gewichen ist, die zu Ihrer Zeit dem Guten so leicht Eingang verschaffte."

Also dieselbe, strebende Menschen nicht geradezu niederschlagende, jedenfalls aber betrübende Wahrheit.

Es wäre lehrreich und wichtig gewesen, wenn Hr. Fasbender oder die Verfasser des Schreibens die Ursachen dieses Stillstandes oder vielmehr Rückganges, die ihnen bekannt sein müssen, offen nach ihrer Wahrheit dargestellt hätten. Sie wollten, wie die Verf. des Schreibens sich ausdrücken, „sich nicht vermessen." Dieses veranlaßt uns für dies Mal, uns auch nicht zu vermessen. Wir glauben zwar auch die Ursachen zu kennen; aber deren offene, unverholene Darstellung müßte zu Darlegungen und Erörterungen führen, die, vorerst wenigstens, zu vermeiden gerathen sein möchte, besonders da

die Unterlassung dieser Erwägung auf die Realisirung der Absicht dieses Aufsatzes nicht nothwendig einen absolut hindernden Einfluß auszuüben scheint. Späterhin kann, wenn dadurch etwas versäumt worden, dieses noch nachgeholt werden. Unzeitige Verschwiegenheit und Rücksichtnehmerei ist sonst nicht eine Eigenschaft, die uns vorgeworfen werden möchte. Wir beklagen die angegebenen Thatsachen und denken — dies ist unsre Absicht — auf die Abstellung derselben. Müßig zuzuschauen, den Stillstand oder Rücklauf der Dinge, ohne Ankämpfung dagegen, ruhig geschehen zu lassen, und mit den Händen im Schooße abzuwarten, bis ein neuer Ruck nach Vorwärts geschieht, Passivität mit einem Worte ist thätiger Menschen Sache nicht, weil sie entehrend ist. Wir können daher auch in den gleich auf jene Darlegung folgenden Worten der Verfasser des Schreibens: „Unsre Hoffnung baut sich auf die Erfahrung, daß es in der moralischen Welt, wie in der physischen, Zwischenzeiten giebt, wo der rasche Fortgang nicht nur bisweilen Störungen erfahren muß (?), sondern wohl gar Rückschritte bemerklich werden, um die Spannkraft wieder zu beleben und zu neuen Anstrengungen anzuregen“ keine Beruhigung finden, so lange uns selbst die Kraft inwohnt, den Stillstand in Fortschritt zu verwandeln. Wohlan, laßt uns die Spannkraft wieder beleben und zu neuen Anstrengungen anregen! Doch bevor ich zu den in dieser Hinsicht mitzutheilenden Vorschlägen übergehe, muß ich der zweiten Veranlassung derselben gedenken.

Ein Herr tz veröffentlichte in Nro. 36 des diesjährigen Westphälischen Anzeigers — auch Sprecher genannt — eine Anklage gegen die Lehrer, eine so allgemeine, wenn sie wahr gewesen, so vernichtende, jedenfalls so beleidigende Anklage, daß die Lehrer eine totale Gleichgültigkeit gegen Ehre und Schande an den Tag gelegt haben würden, wenn sie geschwiegen. Es stand nicht zu erwarten, geschah auch nicht. Vielmehr erhoben sich alsbald kräftige Stimmen zur Abwehr so

schnöder Mißhandlung, denen auch ich die meinige — der Versteckte hatte mir persönlich beleidigende Unwahrheiten und Tendenzen zugeschoben — zuzugesellen nicht Anstand nehmen durfte. Die ihm antwortenden Lehrer traten im Gefühl ihrer Wahrheit offen mit ihren Namen hervor, — allezeit ein Zeichen des redlichen Meinens und der subjectiven Ueberzeugungstreue — und auf ihrer Seite zeigte sich auch die Wahrheit in so schlagender Weise, daß der Ruhmredige hier von einem Triumphe, den die Lehrer über einen verkappten Feind und boshaften Ankläger davon getragen, sprechen könnte. Dies ist nicht unsre Sache; aber ich leugne nicht, daß der blitzschnelle Widerpart, die siegreiche Widerlegung und die ganze, würdige Art, mit der die Lehrer auftraten, in mir von Neuem die Freudigkeit, die in dem Bewußtsein liegt, ein Lehrer zu sein und einem würdigen Stande anzugehören, auf's lebhafteste geweckt und mich zu dem Entschlusse ermuthigt hat, Alles, was in meinen Kräften steht, dazu beizutragen, edle Gefühle in der Brust der Lehrer zu stärken, sie zum nie rastenden Weiterstreben — noch viel bleibt zu thun — zu ermuthigen, besonders aber sie zur festen Vereinigung zu veranlassen. Denn in der Vereinigung liegt unsre Kraft. Isolire dich, und du bist schwach oder du wirst es; trenne dich von deinen Standesgenossen, und du gehst der edelsten Freuden verlustig; „sondere dich ab, und du setzest dich wider Alles, was gut ist!" (Sirach.)

Folglich Vereinigung von Neuem, Erhaltung und Belebung bestehender Vereine, Erneuerung derselben nach den Bedürfnissen der Zeit, des Orts und der Persönlichkeiten, Stiftung neuer Vereine nach Grundlagen, die eine lebendige, frische, freie und frohe Thätigkeit sichern!

Dieses ist das Thema, das uns noch weiter beschäftigen soll. Ich empfehle es Eurer Theilnahme! Nehmet an und befolget, was ich sage und rathe, wenn ich das Rechte sage

und rathe. Und wenn nicht, entweder gar nicht oder in einzelnen Stücken nicht, so saget Ihr doch das Rechte und Wahre! Wir wollen es dankbar anhören und befolgen! Uns einet die eine große Sache, wir wollen Alle die Sache! In diesem Bewußtsein ruht unsre subjective Kraft, unsre individuelle Stärke, in ihm wurzelt der Trieb nach objectiver Vereinigung. Fehlet diese, so entschwindet uns nicht nur der Muth, das zum erfolgreichen Wirken nöthige Selbstvertrauen und mit ihm die Amtsfreudigkeit, sondern auch das energischeste Mittel zur Weiterbildung. Lehrer der Schule können nicht viele Schriften lesen; ihr Geschäft bannt sie in einen engen Kreis; Zeit ist spärlich ihnen zugemessen, eben so die Mittel; mit Kindern sind sie stets umgeben; Lehrermänner dursten daher nach der Unterhaltung und Belehrung mit andern Gliedern desselben schweren, wichtigen — es ist unsre Lebensaufgabe — heiligen Berufs. Es gilt der Erziehung und Bildung der Jugend des Volkes, desjenigen Theils unserer gottgesegneten Nation, in der noch die alten Tugenden edler Vorfahren am festesten wurzeln. Diese der Nation zu erhalten, Genußsucht und Frivolität von ihr abzuhalten, die alten Heiligthümer der Religiosität, des Ernstes und der Thatkraft in ihren lebendigen Wurzeln zu pflegen: das ist des Schweißes edler Menschen würdig.

Es gelingt in dem Grade, als wir selbst diese heiligen Richtungen in uns erhalten, in uns gepflegt und befestigt haben. Darum Lehrervereine! Sie sind das erste, lebenslang vorhaltende, dauernde Mittel zu unsrer Veredlung, zur Hebung unsres Geschäfts und unsres Standes.

1. Wochenvereine. 3, 4, 5 oder mehr Lehrer, die nahe zusammen wohnen, vereinigen sich, und treten jede Woche an einem freien Nachmittag oder Abend auf einige Stunden zusammen, um die Gegenstände des Berufs gemeinschaftlich zu treiben. Solche Wochenvereine eignen sich selbstredend am ersten für jüngere Lehrer.

Denke nicht, einzelner Lehrer, Deine Verhältnisse erlaubten Solches nicht, oder Du habest nicht das Glück, in der Nähe Solcher zu wohnen, mit denen also zusammenzutreten Freude und Gewinn bringe. Und wenn Solches in irgend einem Grade der Fall wäre, so sei Du der Edlere, der sich aufopfert! Du hast dann den größeren Gewinn! Habe die Sache im Auge, und Du wirst, wenn Du meinen Rath befolgst, dereinst diesen Rath segnen!

2. Monatsvereine (monatliche Conferenzen). Sie umfassen die Lehrer eines Landkreises, wenigstens eines größeren Bezirks (nichts Uniformes, Alles nach Umständen und Verhältnissen), und finden monatlich einen halben oder ganzen Tag statt. Es sollte keinen Lehrer geben, der nicht zu einem solchen Verein gehörte und regelmäßig daran Theil nähme. Gehört Einer zu den Schwächeren, so hat er es um so nöthiger; gehört Einer zu den Stärkeren, so bedürfen Andere seiner. Jeder ist schwach, mit allen Andern zusammen verglichen; Jeder kann lernen und soll es, nehmend und gebend. Giebt es denn etwas Schöneres, als ein Verein für dieselbe Sache ergriffener Menschen? Giebt es etwas Freudigeres, als das Zusammensein mit Amtsbrüdern? Giebt es heiterere Stunden, als die in empfangender und gebender Thätigkeit mit Brüdern vollbrachten? Sieht man nicht mit Verlangen wochenlang auf sie hin? Kehrt man nicht gestärkt und belebt zu der Hausfrau, zu dem Berufe zurück?

Wo daher ein Monatsverein existirt *), man trete ungesäumt bei und nehme nach Kräften lebendigen Antheil! Wo einem solchen das rechte Leben fehlt, man gebe es ihm, durch

---

*) Als Beispiel eines solchen nenne ich den Schullehrer-Verein der Grafschaft Mörs, dessen Mitglied ich gewesen. Damals pflegte er sich einen Sonnabend in jedem Monat, Morgens um 9 Uhr (er endigte gegen Abend) in dem Dorfe Aasberg zu versammeln. Die Lehrer Steins in Neukirchen und Schürmann in Orsoy waren nacheinander die Vorsteher.

Vorschläge, verbesserte Grundlage, erneuertes Statut, zeitgemäße Mittheilungen, Vorträge u. s. w.! Wo ein veralteter, rostiger, schleichender, schlechter Verein nicht zu verbessern ist, da hebe man ihn auf, oder wenn das nicht geht, stifte neben ihm einen neuen, mit Schonung des alten, mit Berücksichtigung von Verhältnissen und Personen, mit reifer Ueberlegung, mit Bescheidenheit, aber auch ohne Menschenfurcht!

3. Drittens, zum Dritten. — — — — — — — Mich warnt Göthe's Wort. Man muß immer noch etwas zu sagen haben. Ich habe noch ein Drittes — und es ist nicht einmal das Letzte. Aber was hilfts, für's Dach zu sorgen, so lange die Grund- und Seitenmauern noch nicht aufgerichtet sind. Darum erst diese; dann das Andere. Es folgt von selbst, und dann steht das Gebäude vollständig da. Der Schluß reiht sich an den Anfang und Fortgang von selbst. Füge ich ihn nicht bei, so thut es ein Anderer. Darum nur frisch den Grund gelegt und gemauert! Das Dritte und Vierte werde ich seiner Zeit nennen, um sie in's Leben rufen zu helfen, nachdem das Erste und Zweite, die in Euren Händen sind, zum Dasein gelangt. —

Mit den bisher aufgestellten Gründen für die Nothwendigkeit der Entstehung von Lehrervereinen aller Orten und die Verpflichtung allgemeiner Theilnahme der Lehrer ohne irgend eine Ausnahme sei es für's Erste genug; sie reichen, nach meinem Ermessen, hin, die objective Nothwendigkeit wie die subjective Verpflichtung einzusehen und zur Erfüllung der letzteren zu bestimmen. Hat die Angelegenheit einmal eine breitere Basis und vielfache, mannigfaltige Entwickelung gewonnen, so läßt sich leicht beifügen: 1) die Ursachen des Verfalls bestehender und bestandener Lehrervereine, unter welchen dann die Unlebendigkeit des religiösen Bewußtseins, starre Orthodoxie, abstracter Supernaturalismus und dürrer Rationalismus auf der einen, engherziger Pietismus auf der andern Seite als wesentlich-innere Hemmnisse der Theilnahme an gemein-

samen Angelegenheiten erkannt werden müssen — lebendige Frömmigkeit dagegen treibt zur Erweiterung des Selbstbewußtseins, zur Erfassung der Welt von allen Seiten, zur thätigen Theilnahme an allgemeinen Angelegenheiten; 2) die einzelnen Beweggründe der Theilnahme an den Vereinen und ihre Folgen nach allen Seiten. Das Alles bleibe vorerst aufgehoben und hier nur in Aussicht gestellt! Wir vertrauen dem Leser, daß er im Stande und geneigt sein werde, diese Seiten des Gegenstandes, von dem es sich hier handelt, für sich in Betracht zu ziehen und den daraus entstehenden Anmahnungen Folge zu leisten. Es ist undenkbar, daß irgend ein, einer allgemeinen Angelegenheit ganz angehöriger Mann sich nicht bemühen sollte, Andre mehr und mehr für sie zu gewinnen, daß es ihn nicht erfreuen sollte, sich von Andern zu lebendigerer Energie für dieselbe bestimmen zu lassen, und so Andere in sich, sich in Andern zu wissen. „Der Geselligkeitstrieb — sagt ein geistvoller Mann — so ferner darauf verwandt wird, die Gegenseitigkeit des geistigen Empfangens und Gebens in der Gesammtheit der Menschen darauf zu bauen, ist ein wesentlich sittliches Element. — Es ist der Begriff der Liebe, daß sie, aus sich herausgehend, Gemeinschaft stiftet mit dem außer ihr. — Die Theilnahme an dem geselligen Verkehr der Menschen unter einander ist in sittlicher Beziehung keineswegs etwas Indifferentes oder dem Einzelnen Freigelassenes, sondern eine wesentlich sittliche Handlung, ein wesentlicher Bestandtheil der Lösung der sittlichen Lebensaufgabe.“ Gilt dieses vom geselligen Leben im Allgemeinen, so gilt es doppelt und dreifach von dem geselligen Berufsleben derer, die für eine Sache einstehen. Als Resultat langen Nachdenkens habe ich den Satz und er hat mich: Lehrervereine sind die eigentliche Lebensluft des wahren Lehrersinnes; in ihnen hat derselbe den seinem Wesen entsprechendsten Ausdruck; sie sind eine Frucht desselben, die wiederum dasselbe erzeugt, aus dem sie hervorgegangen.

Die Lehrervereine einer oder mehrerer Provinzen bedürfen eines Mittelpunktes, eines Centrums, eines Organs, sei es eine Person, sei es eine Sache. In vorliegendem Falle kann es nur eine Sache sein. Ich schlage ein Blatt dazu vor:

Rheinisch=westphälisches
Conferenz= und Correspondenz=Blatt.

Zum Anfange, nicht zur Vollendung erscheine es als Beigabe zu den Rheinischen Blättern! Ueberall muß ein Anfang gemacht werden. In froher Hoffnung der Ausführung habe ich Vorliegendes schon Nro. 1. genannt. Ihm sollen die übrigen in weiterer Ausdehnung folgen.

Dieses Blatt soll enthalten:

1) Verzeichniß der jetzt in der Rheinprovinz und in Westphalen bestehenden Conferenzen;
2) Namen der Mitglieder und ihres Vorstandes;
3) Art ihrer Entstehung und ihrer Geschichte;
4) Weise der Beschäftigung und der Thätigkeit;
5) Vorschläge, dieselben betreffend.

---

6) Berichte über die Umbildung alter und die Entstehung neuer Vereine.
7) Vorschläge und Wünsche, dieselben betreffend.

---

8) Darlegung aller Verhältnisse, welche auf das Elementar-Schulwesen von Westphalen und der Rheinprovinz hemmend oder belebend einwirken.

Alles Andre wird sich daran anschließen und daraus hervorgehen.

Von wem sollen obige Berichte, Vorschläge u. s. w. geschrieben werden?

Natürlich von den Lehrern selbst. „Selbst ist der Mann." Faßbender theilt in obiger Schrift eine Darstellung Schürmann's mit, in der er nachweiset, daß die Hebung des Schulwesens in dortiger Gegend hauptsächlich von den Lehrern selbst ausgegangen sei. So sei es auch fortan! Es ruht in ihrer Hand.

Geht mein weiterer Wunsch, mein Vorschlag und meine Bitte, in Erfüllung, so übernimmt ein Lehrer jedes Regierungsbezirks jener Provinzen, oder mehrere Lehrer, nach zweckmäßiger Vertheilung der Landkreise, die Mühe, die Berichte der einzelnen Lehrer, Conferenzvorsteher u. s. w. zu sammeln und sie zu einem Gesammtbericht zu verarbeiten. Einzelne können auch ganz veröffentlicht werden. An mich geschehen dann die Einsendungen. Versteht man sich aber zur Herausgabe eines für sich bestehenden Conferenzblattes, auch gut. Nur besorge ich, daß dieses nicht gleich möglich ist. Darum schlage ich die Rheinischen Blätter als Anknüpfungspunkt vor. Mögen darum geehrte Männer, wie Rehm in Werl, Honcamp in Büren, Osthoff in Bochum, Faßbender in Ronsdorf, Greef in Mörs, Hasselbach in Jülich, vom Werth in Cöln, Henkel in Neuwied, Muhl in Trier und Andere an andern Orten *) wohlwollend überlegen, ob sie geneigt sind, Mittelpunkte zu bilden oder Andere dazu anzuregen! So lange dieses nicht der Fall ist, bitte ich jede Lehrerconferenz in Westphalen und am Rhein, den Bericht über das, was bisher in Conferenz-Angelegenheiten bei ihnen und durch sie geschehen ist, oder nunmehr geschieht, spätestens vor Ende dieses Jahres (aber je eher, desto besser) mir

*) Ich bitte jeden Freund der Sache, sich oben als namentlich mitgenannt zu betrachten. Es ist ein Aufruf an Alle. „Noch viel Verdienst ist übrig. Auf, hab' es nur, die Welt wird's anerkennen!"

per Post zuzusenden. Gern will ich die Redaction überneh= men, bis ein besseres Mittel ausgefunden worden. Natürlich sind auch Gedanken über den vorliegenden ganzen Vorschlag sehr willkommen.

Kurz, alles oben im Allgemeinen (Nro. 1—8) Berührte kommt in das Conferenzblatt. So oft Stoff genug vorhanden ist, erscheint ein Bogen oder mehr mit fortlaufenden Nummern. Den Rheinischen Blättern wird es beigegeben. Aber dadurch allein würde die beabsichtigte Wirkung und Verbreitung nicht groß genug werden. Es soll auch in besondern Abdrücken erscheinen. Ich wünsche daher, daß alle diejenigen Lehrer, welche die Rheinischen Blätter nicht selbst halten, das Correspondenzblatt halten. Keiner sollte sich ausschließen — um der guten Sache willen, die zu unterstützen, nach meinem Ermessen, Jeder die Pflicht, wie die Gelegenheit hat. An je= den Conferenzvorsteher ergeht daher meine Bitte, Subscriben= ten auf dieses Blatt zu sammeln, die Zahl des Bedarfs einem der lebendigen Mittelpunkte, wo solche sich gebildet haben (es kann ja durch Aufforderung geschehen), zu nennen und durch ihn mir mittheilen zu lassen, oder, wo ein solcher nicht existirt, direct mir anzuzeigen. *) Das Correspondenzblatt soll, hoffe ich, jährlich höchstens 15 Sgr. kosten. Der etwaige, zu hoffende Ueberschuß (die Beiträge zu demselben werden nicht honorirt) soll für die Zwecke des Ganzen verwendet werden. So lange die Sache in meinen Händen ist, werde ich alljähr= lich Rechnung darüber vorlegen.

---

*) Die Zahl der gewünschten Exemplare des Conferenzblattes wünsche ich möglichst bald zu erfahren („was du thust, das thue bald!“), um die Zahl der besondern Abdrücke bestimmen zu können. Zugleich werde beigefügt, an wen der Verleger die Exemplare zu addressiren hat. Vorliegende Nro. I. wird in besonderm Abdruck Nro. II. beigefügt. Letzterem hoffe ich einen Bericht über die letzten Verhandlungen im Westphälischen Anzeiger mitgeben zu können.

Und nunmehr empfehle ich die ganze Sache, die Frucht eines langen Nachdenkens, nochmals bekannten und unbekannten Lehrern und Freunden. Ich bitte Alle, diesen Aufsatz und seinen Inhalt mit Wärme zu verbreiten, der guten Sache ihren Arm und ihre Zunge zu leihen, und mit gutem Beispiel voranzugehen. Uns einige für jetzt und immer das Interesse für dieselbe Sache. „Schließ' an ein Ganzes dich an!"

Berlin, Ende Juli 1839.

A. Diesterweg.

Literarischer Anzeiger.

und Größenlehre hingewiesen ist. Jeder Freund eines entwickelnden Sprachunterrichts wird sich durch die ganze Anlage der Werke befriedigt fühlen und überdies noch reichen Stoff für dieses Lehrverfahren finden. Wir deuten nur auf die Entwickelung der Arten von Ding-, Für-, Zahl-, Zustandswörter etc. hin, auf die Bildung derselben, so wie auf die Bedeutung der Vor- und Nachsilben, der Zeit- und Sprechformen bei den Zustandswörtern, der Hülfszustandswörter, der mannigfaltigsten Umstands-, Verhältniß- und Bindewörter in angegebenen Satzverbindungen etc. Die Satzlehre, welche auf ähnliche Weise bearbeitet ist, und mehr noch als in der Wortformenlehre geschehen, neben einander die verschiedensten Sprachansichten aufstellt, wird nachfolgen.

Rehm, W., Darlegung einiger Uebelstände, welche den Volksschullehrerstand im Allgemeinen noch drücken, nebst Angabe der Erfordernisse zur Hebung derselben. gr. 8. 16 Ggr.

Der Herr Verfasser wünscht durch die Herausgabe dieser Schrift auch seiner Seits dazu mitzuwirken, die äußeren ungünstigen Verhältnisse, welche dem innern Aufblühen des Lehrerstandes so feindlich entgegentreten, zu beseitigen. Nach den Landesgesetzen, meint er, stehe Jedem in unserm Staate das Petitionsrecht zu. Bescheidene Wünsche würden gewiß nicht ungeprüft und gerechte nicht unerfüllt bleiben. Am Schlusse der Vorrede sagt er: „Schließlich wünsche ich vorliegender Schrift recht viele solcher Leser, die das freie Wort lieben, wenn es aus gutem Herzen kommt, — die in der Volksschule ein wichtiges Mittel zur Veredlung und Beglückung ihrer Nation erblicken; — die kräftig dahin zu wirken vermögen, die Lehrer derselben so zu stellen, daß sie mehr und mehr ihre hohe Bestimmung erfüllen können zum Wohl der Gemeinde, zum Wohle des Staates; — und im Interesse des Volksschulwesens, daß die in derselben ausgesprochenen Wünsche und Ansichten, so wie die gemachten Vorschläge gebilligt und möglichst zur Ausführung gebracht werden möchten."

Zur Kenntnißnahme.

Herr Buchhändler **Schönian in Elberfeld**, an welchen meine beiden literarischen Erstlings-Arbeiten:

1) Ueber Erziehung u. s. w.;

2) Geometrische Combinationslehre u. s. w.

durch Kauf gekommen, hat beide als

„zweite Ausgaben"

ohne mein Vorwissen in Circulation gesetzt. Es sind keine neuen Auflagen. Dieses zur Nachricht!

Berlin, Ende Juli 1839.

A. Diesterweg.

Bei **Hinrichs** in Leipzig ist erschienen:

Fiedler, Prof. Dr. Frz., **Geschichte des römischen Staates und Volkes.** Dritte berichtigte u. vermehrte Aufl. Mit Urkunden und Stammtafeln. gr. 8. (34 Bog.) 1 Thlr. 16 Ggr. (Auf 12 ein Freiexempl.)

Der gelehrte Verf. hat keine Seite der vorigen Aufl. ohne Verbesserungen gelassen und 7 neue Abschnitte hinzugefügt. Er hat alle neuere Forschungen und Quellen benutzt und den Kreis seiner ursprüngl. Bestimmung für die Schule etwas erweitert; es wird fortan auch als Handbuch für Lehrer und klassisch gebildete Männer jedes Standes dienen können, da noch keins in diesem Umfange vorhanden ist.

Jacobitz, Dr. K., und Dr. E. E. Seiler, **Handwörterbuch der Griechischen Sprache.** 1r Bd. 1ste Abth. *A—E.* Lexikon=8. (59½ Bogen.) Subscriptionspreis n. 2 Thlr. 12 Ggr.

Die gelehrten Bearbeiter dieses vorzüglichen Wörterbuches werden jetzt Alles aufbieten, um die Vollendung des Werks ohne Eintrag der Gediegenheit und Vollständigkeit möglichst beschleunigen zu können.

Kaltschmidt, Prof. Dr. Jac. Heinr., **Sprachvergleichendes Wörterbuch der deutschen Sprache,** worin die hochdeutschen Stammwörter in den germanischen, romanischen und vielen andern europäischen und asiatischen Sprachen, besonders in der Sanskrit=Sprache nachgewiesen, mit ihren Stammverwandten zusammengestellt, aus ihren Wurzeln abgeleitet, und nach ihrer Urbedeutung erklärt, auch die abgeleiteten und wichtigern zusammengesetzten Wörter kurz erläutert werden. Für Freunde und Lehrer der deutschen Sprache. Lexikon=8. (53 Bog.) In 1 Bande in engl. Leinwand geb. 4 Thlr. 4 Ggr.

Dieses Wörterbuch ist jetzt vollständig. Es bezweckt, auf dem Wege der Sprachvergleichung die Abstammung und aus dieser die Bedeutung unsrer hochdeutschen Wörter nachzuweisen. — Ein ausführlicher Prospect liegt in allen Buchhandlungen vor.

Preusker, Ritter Karl 2c., **über öffentliche, Vereins= u. Privat=Bibliotheken,** so wie andere Sammlungen, Lesezirkel und verwandte Gegenstände, mit Rücksicht auf den Bürgerstand; Behörden, Bildungsanstalten, literarischen u. Gewerb=Vereinen, wie überhaupt jedem Wissenschaftsfreunde gewidmet. 1s Heft. — Auch u. d. Titel: **Ueber Stadt=Bibliotheken für den Bürgerstand,** deren Nützlichkeit, Gründungs= u. Aufstellungsart, damit

zu verbindende Sammlungen u. Orts-Jahrbücher. gr. 8. (10 Bogen.) geh. 12 Sgr.

Die erste Schrift über diesen Gegenstand ist weit gehaltreicher, als der Titel verspricht. — Kein Besitzer einer noch so kleinen Büchersammlung, kein Stadtrath, kein gemeinnütziger Verein wird die wenigen Groschen sparen, um sich über den interessanten Gegenstand zu unterrichten und selbst zu prüfen.

Herr Oberbibliothekar Hofrath D. Falkenstein zu Dresden schreibt: „Durch diese gediegene, eben so zeitgemäße als nützliche Schrift, ist eine längst gefühlte Lücke in unserer Literatur auf eine höchst glückliche Weise und mit wahrhaft bibliothekarischem Berufe ausgefüllt. Das sind Goldkörner der Weisheit und Erfahrung, die gewiß bald zur wuchernden Saat und Ernte aufblühen werden."

Preusker, Ritter Karl ꝛc., **über Jugendbildung**, zumal häusliche Erziehung, Unterrichtsanstalten, Berufswahl, Nacherziehung und Nachschulen u. s. w. 4s Heft. — Auch u. d. Titel: Ueber Erziehungs- und Unterrichts-Anstalten, besonders Volks-, höhere Bürger- u. Realschulen, Kinder-Bewahr-, -Beschäftigungs- u. -Besserungs-Anstalten. gr. 8. (9¼ Bogen.) geh. 10 Sgr.

Die Lehrer in Volks- und Bürgerschulen und die Vorsteher von diesen u. a. Jugendbildungs-Anstalten glauben wir ganz vorzüglich auf dieses Heft und die reiche und sorgfältige Literatur-Mittheilung darin aufmerksam machen zu müssen.

Desselben Buchs 1s—3s Heft. — Auch u. d. Titel: Ueber Erziehung im Hause der Eltern, mit Rücksicht auf deren mustergebendes Leben und auf Bücherwahl f. eine Haus- u. Handbibliothek. 28 B. in compr. gr. 8. kostet 1 Thlr.

Vogel, Director Dr. Carl, **über die Idee, Ausführung und Benutzung des „neuen Schulatlas"** nebst kurzer Erklärung der dazu gehörigen Randzeichnungen. Ein Hülfsbuch f. Lehrer u. Schüler. 8. Velinp. cart. 8 Sgr.

Eine zweite Auflage des „neuen Schulatlas" in 15 Blatt wird nächstens ausgegeben werden.

Zeller, K. Preuß. Ober-Schulrath, Ritter Dr. C. A., **die Schulmeisterschule**, oder Anleitung zur Schulerziehung nach dem Muster der Kinder-Rettungsanstalt. Vierte, für diesen Zweck bearbeitete Aufl. Mit Kupf. 16. (12 Bogen.) geh. 9 Sgr.

„Auch von diesem Büchlein (in seiner frühern Gestalt) ist nur wenig noch übrig. Sein Verf. hat in der Schule seines Lebens viel erfahren. Er hat wohl mehr als 1000 Volksschulen

gesehen und in 32 Jahren begriffen, was ihnen noth thut: — Schulerziehung! Wie wenige sind, die diesen Weg finden!"
(Aus der Vorrede.)

Bei Unterzeichnetem ist eben erschienen:

Kühne, K., **Wegweiser in das bürgerliche Gewerbsleben für Lehrlinge und Gesellen.** 9 Bogen. Steif broschirt. Preis 8 gGr.

In 3 Abschnitten (1. die Lehrzeit oder erste Vorbereitungsstufe, 2. das Gesellenleben oder zweite Vorbereitungsstufe, 3. das Meister- und Bürgerleben) hat der Verfasser die Bestimmung der männlichen Jugend im bürgerlichen Leben, sowohl die Wahl ihres Berufs, als auch ihre Pflichten, in einer allgem. faßl. Sprache dargestellt und es kann daher diese Schrift Lehrlingen und Gesellen als ein treuer Führer in das Gewerbsleben empfohlen werden. Lehrern an Bürger-, Gewerbs- und Sonntagsschulen kann obiges Buch als Leitfaden bei den allgem. Belehrungen über die Stufen des Gewerbslebens dienen.

Leipzig im Juli 1839. **C. H. Reclam.**

In Commission ist bei Unterzeichnetem so eben erschienen:

Schmidt, M. T. A. Fr., **Neues Lautir- u. Lesebuch für Stadt- und Landschulen,** ein kurzer leichter Weg, auf welchem fleißige Kinder sehr bald zu einer Fertigkeit im Lesen gelangen können. 8. 4½ Bogen. Preis 1½ Ggr. (In Parthien von 25 Exemplaren bei **directer** Abnahme vom Unterzeichneten kostet das Exemplar 1¼ Ggr.)

Früher erschien:

Schmidt, M. T. A. Fr., **Neueste Schön- und Geschwindschreibmethode, oder die Kunst, in 20 Lectionen schön deutsch und französisch schreiben zu können,** nebst einem Anhange, wie sie in zahlreichen Volksschulen einzuführen sei. Nach Audoyer's Lehrmethode bearbeitet und herausgegeben. 8. 3½ Bog. Text u. 14 Bog. Uebungsbücher. Preis 12 Ggr.

Die Uebungsbücher deutsch à part à 2 Ggr., dieselben französch à part à 2 Ggr., Text à part 8 Ggr. (Bei Abnahme von 10 Exempl. der beiden Uebungsbücher auf ein Mal findet der Parthiepreis von 1 Thlr. statt.)

Die Anwendung dieser Methode, so wie der Gebrauch dieser Uebungsbücher, hat bis jetzt in denjenigen Schulen, wo diese Methode eingeführt wurde, den günstigsten Erfolg gezeigt und kann

daher jedem Lehrer mit Recht empfohlen werden. Für den Selbstunterricht ist dieselbe eben so belehrend als praktisch.

Leipzig im Juli 1839. **C. H. Reclam.**

Neueste Verlagsbücher von **Georg Friedr. Heyer,** Vater, in Giessen, bis August **1839.**

Durch alle solide Buchhandlungen zu beziehen.

Bellinger (J., Conrector), Leitfaden zum ersten Unterricht in der Geographie, in zwei Kursen. 8. 4 Ggr.

Crößmann (Dr. P. P., Seminar-Director), Denkschrift des evangelischen Prediger-Seminariums zu Friedberg für die Jahre 1838 und 1839, gr. 8. mit Umschlag, jedes 18 Ggr. Beide zusammen 1 Thlr. 12 Ggr.

Snell (Dr. F. W. D.), leichtes Lehrbuch der Elementar-Mathematik. 9te sehr verbesserte und vermehrte Auflage, von J. Gambs. Mit 6 Figurentafeln. 8. 1 Thlr. roh, gut eingebunden 1 Thlr. 3 Ggr.

Thielmann (J. P.), Methodisch-praktisches Handbuch der deutschen Sprachlehre für Lehrer in Volksschulen. Erster Band: Elementar- und Wortlehre. gr. 8. 21½ B.) 1 Thlr. 4 Ggr. — Zweiter Band: Satzlehre und Stylistik. 1 Thlr. 2 Ggr.

Völcker (Dr. K. H. W., Tabellen zur Erlernung der regelmäßigen lateinischen Conjugationen durch Zurückführung der vier Conjugationen auf Eine. Neben jeder lateinischen Grammatik zu gebrauchen. gr. 4. 6 Ggr.

☞ Von dem im September 1838 angekündigten Werkchen: **Ueber das Cultur- und Schulwesen der westdeutschen Staaten,** vom Geh. Reg.-Rath und Prof. Dr. Fr. Schmitthenner, wird das 1. Bändchen, die Culturverfassung von Nassau, Rheinpreußen und Hessen-Darmstadt gerechtfertigt gegen die Angriffe des Professors Thiersch in München, circa 16 Bogen stark, elegant broschirt 18 Ggr., bis zum Ende August die Presse verlassen und versendet werden können. Da sich jetzt viele Buchhandlungen in dem Falle befinden, sich unverlangt keine Nova zusenden zu lassen, so werden Literaturfreunde, welche mit diesem höchst interessanten Werkchen bekannt werden wollen, wohl thun, darauf in ihren Buchhandlungen zeitig Bestellung zu machen.

Giessen, 4. August 1839.

G. F. Heyer, Vater.

Wurst nicht unterlassen hat, in seiner Anleitung Proben seiner Katechesen niederzulegen, als Beweis, daß seine Methode für die Schule berechnet ist. Man vergleiche demnach beide Arten von Katechesen und urtheile!

Bei A. Wienbrack in Leipzig ist erschienen und in allen Buchhandlungen zu bekommen:

Bibliothek der Elementarpädagogik
von D. A. A. R. Gutbier. III. 2te Abth. gr. 8. 16 Ggr.

Auch unter dem Titel:

Sprech- und Denkübungen, oder Wegweiser durch das Gebiet der sinnlichen Anschauungen. 2te Abtheilung.

Daß die Methode des Verfassers, der als praktischer Schulmann rühmlichst bekannt ist, den Beifall der Pädagogen habe, wird durch den fortwährenden Absatz der erschienenen Abtheilungen dieses Werkes bestätigt; und nur dringende Berufsarbeiten hinderten den Verfasser, die Fortsetzung früher folgen zu lassen. Die 3 Bände zusammen kosten 2 Thlr. 13 Ggr. und sind auch einzeln käuflich.

Bei **C. B. Polet** in Leipzig ist so eben erschienen:

Große, K., **kurze Geschichte der Reformation** und der in älterer und neuerer Zeit entstandenen religiösen Secten. gr. 12. (140 S.) broch. 8 gGr.

Hegen und Lafitte, **franz. Sprachlehre für Anfänger.** A. u. d. T. Wie kann der Schüler in kürzester Zeit fast alle französischen Wörter richtig lesen lernen? gr. 8. br. 4 gGr. (Parthiepreis bei 12 Exemplaren nur 3 Ggr.) (Auszug aus der Universal-Grammatik.)

Leitfaden und Lehrstoff für den geographischen Unterricht. Ein Hilfsbuch zunächst für Lehrer an Bürgerschulen, bearbeitet von L. Walther, Oberlehrer an der Bürgerschule zu Werdau. Erster Cursus, die Erklärung der geographischen Elementarbegriffe und den allgemeinen Abriß der Erdoberfläche enthaltend. 8. (5 Bogen.) Preis 4 Ggr.

Dessen zweiter Cursus, die Erdkunde und den ersten Theil der Staatenkunde (Deutschland) enthaltend. 8. (9 Bogen.) Preis 8 Ggr.)

Dieses Werkchen unterscheidet sich von allen in so großer Menge bereits vorhandenen Schriften über den geographischen Unterricht durch die ganz eigenthümliche Methode, nach

welcher der Verfasser den Lehrstoff auf eine der Fassungskraft der Schüler angemessene Weise zusammengestellt hat. Um so getheilter die Ansichten, selbst der berühmtesten Pädagogen unserer Zeit, noch über diesen Punkt sind, um so mehr dürfte dieses Werk der Aufmerksamkeit und der Kritik aller Schulmänner zu empfehlen sein.

Dessen dritter Cursus, die übrigen Länder und die mathematische Erdbeschreibung enthaltend, erscheint so eben. Preis 12 Ggr. (Bei 10 Exemplaren auch von jedem einzeln Cursus finden um ein bedeutend billigere Parthiepreise statt.

Im Verlage von G. Schubert in Leipzig sind erschienen und zu haben in allen Buch- und Musikalienhandlungen:

Der angehende Organist.

Sammlung von kurzen und leichten Orgelstücken und Chorälen mit und ohne Pedal zu spielen, durch die gebräuchlichsten **Dur-** und **Moll**-Tonarten.

Ein praktisches Hand- und Hülfsbuch,

sowohl zum Gebrauche beim öffentlichen Gottesdienste, wie auch als Schule zur Vervollkommnung für Organisten, Landschullehrer und alle Anfänger im Orgelspiele, besonders auch zum Gebrauch in Seminarien.

Herausgegeben von Georg Wilh. Körner. 10. Werk.

Zweite verbesserte und vermehrte Auflage.

Preis compl. broschirt 3 Thlr. oder 5 Fl. 24 Kr. rhein., oder in 12 einzelnen Lieferungen à 6 Ggr. oder 27 Kr. rhein.

Daß dem Verfasser seine Aufgabe vorzüglich gelungen ist, dafür zeugen nicht nur die, in den geachtetsten musikalischen und pädagogischen Zeitschriften enthaltenen günstigen Recensionen über das Werk, sondern auch die Einführung und Empfehlung auf den meisten Seminarien in den Königreichen Preußen, Sachsen, Hannover, den hessischen und herzoglich sächsischen Ländern, so wie auch die durch den starken Absatz so schnell nöthig gewordene zweite Auflage.

Diese zweite Auflage enthält 657 Orgelsätze verschiedenen Charakters, zeichnet sich auch durch Correctheit und elegantes Aeußere vortheilhaft aus und kann mit voller Ueberzeugung als die reichhaltigste und billigste aller bis jetzt erschienenen Orgelschulen empfohlen werden.

Auf Verlangen wird das Werk auch in 12 einzelnen Lieferungen à 6 Ggr. ausgegeben. Seminarien erhalten, wenn sie sich direct an die Verlagshand-

lung wenden, einen sehr ansehnlichen Rabatt und Freiexemplare.

Als Fortsetzung dieses Werkes erscheint im Herbste 1839 und sind die ersten Hefte bereits ausgegeben:

Der wohlgeübte Organist.

Auswahl von Nachspielen verschiedener Meister aus den gewöhnlich vorkommenden Tonarten. Ein praktisches Hand- und Hülfsbuch zur weitern Ausbildung und zum kirchlichen Gebrauche für Organisten, Seminaristen und Präparanden.

Herausgegeben von G. Wilh. Körner. 16. Werk.

Diese zweite Abtheilung wird 6 Hefte, jedes 24 Seiten Notenformat stark, umfassen, sich in Format und äußerer Ausstattung ganz der ersten Abtheilung anschließen und der Preis jedes Heftes ebenfalls 6 Ggr. — 7½ Sgr. — 27 kr. rhein. sein.

In demselben Verlage erschien:

Der Festtags-Sänger.

Eine Sammlung drei- und vierstimmiger Lieder zum Gebrauch bei den gewöhnlichen Festen für Kirche, Schule und Haus. Herausgegeben von J. H. Schräpler.

Erstes Heft: Der Neujahrs-Sänger, Zweites Heft: Der Oster-Sänger, broschirt à 4 Ggr.

Die unterzeichnete Buchhandlung erlaubt sich auf folgende in ihrem Verlage erschienene

Unterrichtsbücher

aufmerksam zu machen, welche bereits wegen ihrer Brauchbarkeit in viele hiesige und auswärtige Gymnasien und Schulen eingeführt worden sind:

Dielitz, Th., Grundriß der Weltgeschichte für Realschulen und die mittlern Gymnasialklassen. 2te verb. Aufl. ½ Thlr.

Pischon, F. A., Leitfaden zur allgem. Geschichte der Völker und Staaten. 1ster Theil. Geschichte des Alterthums. 2te verbesserte Auflage. ⅓ Thlr.

— — Dasselbe Zweiter Theil. Geschichte des Mittelalters. 2te verbesserte Auflage. ½ Thlr.

— — Dasselbe Dritter Theil. Gesch. der neuern Zeit. ⅔ Thlr.

Als Handbuch für Lehrer, welche den Leitfaden beim Unterricht zum Grunde legen, erschien von demselben Verf.:

Lehrbuch der allgem. Geschichte der Völker und Staaten. 1ster Theil. Geschichte des Alterthums. 1½ Thlr.

Roon, Albr. v., Grundzüge der Erd-, Völker- und Staatenkunde, ein Leitfaden für höhere Schulen, zunächst für die Königl. Preuß. Cadetten-Anstalten bestimmt. Mit einem Vorwort von K. Ritter. In 3 Abtheilungen. 2te ganz umgearbeitete Auflage.

Erste Abtheilung: Topische Geographie. 1⅓ Thlr.
Zweite Abtheilung: Physische Geographie. 2⅔ Thlr.
(Die dritte Abth.: Politische Geographie, wird in Kurzem erscheinen.)

Heinsius, Dr. Th., kleine theoretisch-praktische deutsche Sprachlehre für Schulen und Gymnasien. 13te verbesserte Ausgabe. ½ Thlr.

— — Der Redner und Dichter; oder Anleitung zur Rede- und Dichtkunst. 6te verbesserte Ausgabe. ¾ Thlr.

Kehrein, Jac., Beispielsammlung zu der Lehre von den Figuren und Tropen in Th. Heinsius Teut. ⅓ Thlr.

Kalisch, E. W., deutsches Lesebuch. Erste Abth. 2te Aufl. ½ Thlr. Dasselbe. Zweite Abth. ⅔ Thlr.

Wackernagel, Dr. K. E. P., Auswahl deutscher Gedichte für höhere Schulen. 3te vermehrte Ausgabe. 1½ Thlr.

Pischon, F. A., Leitfaden zur Geschichte der deutschen Literatur. 5te verbesserte Ausgabe. ½ Thlr.

Frings, M. J., kleine theoretisch-praktische franz. Grammatik für Schulen und Gymnasien. ⅔ Thlr.

Herrmann, F., Lehrbuch der französischen Sprache für den Schul- und Privat-Unterricht. Enthaltend: 1) Eine französisch-deutsche Grammatik der französischen Sprache, mit Uebungen zum Uebersetzen in's Deutsche und in's Französische. 2) Ein französisches Lesebuch mit Hinweisungen auf die Grammatik und Wörterverzeichnissen. 4te verbesserte Auflage. ⅔ Thlr.

— — neues französisches Lesebuch; oder Auswahl unterhaltender und belehrender Erzählungen aus den neueren französischen Schriftstellern, mit biographischen und literarischen Notizen über die Verfasser und erläuternden Anmerkungen. 2te verbesserte Auflage. ½ Thlr.

Büchner, K., und **F. Herrmann**, Handbuch der neueren französischen Sprache und Literatur, oder Auswahl interessanter, chronologisch geordneter Stücke aus den besten neueren französischen Prosaisten und Dichtern, nebst Nachrichten von den Verfassern und ihren Werken. Prosaischer Theil. 2te durchweg verbesserte und verm. Ausgabe. 1⅓ Thlr.

Büchner, K., und **F. Herrmann**, Dasselbe. Poetischer Theil. 1⅓ Thlr.

Beauvais, L. A., Etudes françaises de Littérature militaire, extraites des ouvrages de Frédéric II., de Dumouriez, de Jomini, de Gouvion Saint Cyr, de la Rochejaquelin, de Dedon l'aîné, de Mathieu Dumas, de Chambray, de P. Ph. Ségur, de Koch, de Pelet, de Foy et de Gourgaud, dédiées à tous ceux qui se vouent à la carrière des armes. 5/6 Thlr.

Herrmann, F., und **L. A. Beauvais,** Neues französisches Elementarbuch, enthaltend: 1) Eine systematische Sammlung solcher Wörter, die in der Sprache des Umgangs am häufigsten vorkommen. 2) Kleine Gespräche über allerhand Gegenstände. 3) Eine Auswahl von Gallicismen und Sprichwörtern in alphabet. Ordnung. 4) Erzählungen für Kinder. 5) Der heilige Dreikönigstag, Schauspiel in einem Act. 2/3 Thlr.

Heussi, Jac., neues englisches Lesebuch, oder Sammlung prosaischer und poetischer Aufsätze von den vorzüglichsten neueren englischen Schriftstellern, nebst einem Wörterverzeichnisse. Zum Gebrauch in Schulen und beim Privatunterrichte. 5/6 Thlr.

Heussi, Jac., die Experimental-Physik, methodisch dargestellt. 1ster Cursus. 2te verbesserte Auflage. Mit 38 eingedruckten Holzschnitten. 1/3 Thlr.

— — Dasselbe. 2ter Cursus: Von den physikalischen Gesetzen. Mit 5 Kupfertafeln. 1 1/3 Thlr.

— — Lehrbuch der Arithmetik für Schulen, Gymnasien und den Selbstunterricht. Enthaltend: eine gründliche und leicht faßliche, den Erfordernissen der neueren Pädagogik angemessene Darstellung des Kopf- und Zifferrechnens, und deren Anwendung auf das bürgerliche Leben und auf besondere Geschäftszweige. 4 Theile. 1 1/2 Thlr.

Der dritte Theil auch mit dem besondern Titel: Sammlung arithmetischer Aufgaben. 5/12 Thlr.

Lacroix, S. F., Anfangsgründe der Arithmetik. Nach der 17ten Originalausgabe aus dem Französischen übersetzt, und mit einigen Anmerkungen versehen. 2/3 Thlr.

— — Lehrbuch der Elementar-Geometrie. Neu übersetzt und mit Anmerkungen versehen von L. Ideler. Mit 7 Kupfertafeln. 1 1/3 Thlr.

Wilde, E., Geometrie für Bürgerschulen und die untern Klassen der Gymnasien. Mit 9 Kupfertafeln. 1 1/6 Thlr.

Hirsch, Meier, Sammlung von Beispielen, Formeln und Aufgaben aus der Buchstabenrechnung und Algebra. 5te durchgesehene Ausgabe. $1\frac{1}{3}$ Thlr.

(Das Egen'sche Handbuch zu dieser Aufgaben-Sammlung, welches eine Zeitlang nicht vollständig zu haben war, ist jetzt in 2ter verbesserter Auflage wieder zu bekommen. Preis beider Bände $4\frac{1}{2}$ Thlr.)

Wöhler, Dr. F., Grundriß der Chemie. Unorganische Chemie. 5te verbesserte Auflage. $\frac{2}{3}$ Thlr.

Heinsius, Dr. Th., Vorbereitung zu philosophischen Studien. Für höhere Schulen und den Selbstunterricht. $\frac{2}{3}$ Thl.

Schuldirectoren und Lehrern, welche eines oder das andere der vorstehenden Bücher, Behufs der Einführung, näher prüfen wollen, sind wir sehr gern erbötig, ein Exemplar zur Ansicht zu überlassen. — Die Preise, welche zwar bereits sehr niedrig gestellt sind, sollen bei Abnahme einer Partie Exemplare noch ermäßigt, auch für arme Schüler Frei-Exemplare beigegeben werden.

Duncker und Humblot.

In der **H. W. Ritter**'schen Buchhandlung in Wiesbaden ist so eben erschienen und in allen Buchhandlungen Deutschlands und der Schweiz zu haben:

Ansichten

über den gegenwärtigen Stand des deutschen Volksschulwesens, nebst Vorschlägen zur zeitgemäßen Verbesserung desselben, von **W. Wortmann**, Lehrer in Erbenheim, bei Wiesbaden.

Preis 16 Ggr. oder 1 Fl. 12 Kr.

Diese Schrift verdient um so mehr allen Herren Geistlichen, Schulvorstehern und Lehrern empfohlen zu werden, als der Herr Verfasser (vieljähriger Mitarbeiter der allgemeinen Schulzeitung) solche Vorschläge darin niederlegt, deren Ausführbarkeit möglich gemacht werden kann.

Ferner ist so eben in unserm Verlag erschienen:

Leitfaden

für den Unterricht im Rechnen, bearbeitet von Conrector **K. Frickhöffer**, Lehrer am Schullehrerseminar zu Idstein.

Preis: I. Theil 16 Ggr. oder 1 Fl. 12 Kr.
II. Theil 1 Thlr. 12 Ggr. oder 2 Fl. 42 Kr.

Rheinische Blätter
für
Erziehung und Unterricht
mit
besonderer Berücksichtigung
des
Volksschulwesens.

Herausgegeben
von
Dr. F. A. W. Diesterweg.

November und December 1839.

Des zwanzigsten Bandes der neuen Folge
drittes Heft.

Essen,
bei G. D. Bädeker.
1839.

I.

Ansichten über höhere Bürger-, Real-, polytechnische Schulen u. s. w.

Es ist Streit in der Welt, mancherlei Streit, in der Schule wie außerhalb derselben.

Liebst du deine Behaglichkeit über Alles — so laß sie streiten, nimm höchstens einige literarische Notiz von den Streitpunkten, damit du bei Gelegenheit mitsprechen könnest! Geht dir aber über deine Behaglichkeit die lebendige Theilnahme an dem, was die Menschen deiner Zeit bewegt, treibt, stößt und zwickt, und gehörst du selbst einer Richtung an: so wirst du nicht bloß zusehen können, ob sie sich schlagen und wie sie sich schlagen, du wirst mit eingreifen wollen und mit eingreifen! Du wirst zum mindesten in deiner Ueberzeugung dem Einen zu-, dem Andern abgeneigt sein und die Sehnsucht haben, die Ueberzeugung weiter fortzubilden!

Wenn auch eine Zeitschrift nicht den Zweck hat, Alles schlichten und richten zu wollen, so hat sie doch den Zweck und folglich die Pflicht, auf die Factoren der Bewegung ihrer Zeit und die Hauptargumente der Parteiführer hinzuweisen und dieselben anzudeuten. Sie will die Leser anregen und mit dem Laufenden bekannt machen. Hat sie selbst eine Mei-

nung, so mag sie diese aussprechen; die Entscheidung aber überläßt sie ihren denkenden Lesern.

Die Bürger- oder Realschulen sind ein Gegenstand des Streites. Die Einen wollen sie, die Andern wollen sie nicht. Hier verlangt man Umbildung der Gymnasien oder Progymnasien in Bürgerschulen, dort das Umgekehrte. Während man an dem einen Orte die lateinische Sprache in den Lectionsplan der Realschule aufnimmt, schließt man sie an einem andern davon aus. In A hängt man die Bürgerschule an das Schlepptau eines Gymnasiums, in B giebt man ihr eine selbstständige Stellung. Hier erwartet man von ihr die Verbreitung derjenigen Bildung, von der man den Fortschritt im Leben für abhängig erklärt; dort sieht man in ihr den Anfang zur Versinkung in die Gemeinheit materieller Tendenzen. Neutral sind wir nicht, neutral bleiben wir nicht. Vernehmen wir daher einige der Hauptstimmen, die sich neuerdings über die streitigen Punkte ausgesprochen haben:

1) Günther; 2) Kletke; 3) Dilthey;
4) Schacht; 5) Rigler.

---

1) „Die Realschulen und der Materialismus. Von Joachim Günther. Halle, bei Anton, 1839." (34 S.)

Der Hr. Verf. macht den Realschulen den Proceß. Seiner Rede kurzer Sinn ist (S. 25) der: „daß also die Realschulen auf den Trümmern der Revolution erwachsen sind." Folglich seien sie „Anathema"!

Dies Lied wird jetzt von mehreren Seiten angestimmt. Herr Oberstudienrath und Gymnasialdirector Dilthey in Darmstadt hat durch eine eigene Schrift den Chorus vermehrt; und daß auch Herr Dr. Cramer in Stralsund dem Liede — wenn auch nicht mit der groben Stimme des Odenwälders — secundirt, wissen die, welche Brzoska's Central-

bibliothek (Aprilheft 1839) lesen. Die Förderer des höheren Bürgerschulwesens werden wenigstens der „feindseligen Gesinnung“ gegen das Gymnasialwesen beschuldigt. Ist man denn der Feind (dieses Wort ist schon eine Beleidigung) einer Sache, wenn man meint, daß neben ihr noch eine andere bestehen könne oder solle, daß die Eine auf die unumschränkte Herrschaft verzichten müsse, daß es, statt eines, zwei Wege zur höheren Bildung gebe, und, um den unabweisbaren Lebensbedürfnissen der Gegenwart zu entsprechen, geben müsse? Herr Oberstudienrath Schacht in Darmstadt hat dieses Hrn. Dilthey, seinem Collegen, nachgewiesen. Derselbe (jener) wird sich aber für die Insinuation des Hrn. J. Günther bedanken. Die Realschulen — Revolutionsinstitute, es ist nur lächerlich.

Die deutsche Nation, namentlich der Kern derselben, der Mittelstand, wird nicht aufhören, mit eignen Augen zu sehen. Er meint, wir hätten der alten Gelehrsamkeit genug, wenigstens so viel, daß man um seine Fortdauer nicht besorgt zu sein brauche, daß aber die Söhne des Gewerbestandes einer andern Bildung bedürfen, und daß dafür jetzt auch gesorgt werden müsse. Hat er unrecht?

In dem deutschen Gemüth liegt eine so tiefe Anlage zur Versenkung in das Wissen und Speculiren, und die Culturgeschichte der letzten drei Jahrhunderte hat diese Richtung in einem solchen Grade begünstigt, daß sie keiner besondern Pflege bedarf. Die technisch-gewerbliche Richtung ist jetzt — unbeschadet der höheren Bildung, vielmehr mit ihr — zu fördern. Wer tagtäglich nur ein Glas Wein trinkt, hat nicht nöthig, in die Mäßigkeitsgesellschaft zu treten. Sie ist denen zu empfehlen, die sich übernehmen. Daraus folgt, daß man dasjenige, was Noth thut, aber von selbst nicht entstehen würde, durch positive Mittel begünstigen müsse. Was man in Hülle und Fülle hat, kann man sich selbst überlassen. Tausendmal ist es gesagt worden, daß unser Volk praktischer wer-

den müsse; nun es dieses wirklich endlich einsieht und anfängt, sich praktische Wege zu bahnen, schreien Andere über die Herrschaft des Materialismus. Aber Gott wolle, daß es keinen andern Materialismus gebe, als vollkommenere Bearbeitung des Bodens, Blüthe des Handels und der Gewerbe; die Wissenschaften werden darunter nicht leiden. Der schädliche und verderbliche Materialismus steckt in den Gesinnungen der Menschen, in der Liebe zum Mammon, zum sinnlichen Genuß, in dem Mangel großer Tugenden. Dieses meint auch Hr. Dr. Cramer, und darin hat er vollkommen Recht. Daß diese materialistische Gesinnungsweise sich trotz der bisherigen Herrschaft alterthümlicher Bildung entwickelt hat, diese Erscheinung könnte ihn darüber aufklären, daß diese Bildungsweise kein Universalmittel dagegen ist. Die wenigen, überall (vielleicht mit einer einzigen Ausnahme) jungen Realschulen sind nicht daran Schuld, sie werden diesen Ungeist auch nicht verbreiten, sondern den Mittelstand und folglich die ganze Nation heben, jedenfalls sich weiter ausbreiten, trotz alles Geschreies. Die Angriffe werden die Sache nur fördern. Im Interesse des Ganzen kann man sie daher willkommen heißen. —

Die Leipziger allgemeine Zeitung lieferte über Günther folgenden Artikel:

„Unter dem Titel: „„Die Realschulen und der Materialismus““ ist kürzlich in Halle eine Broschüre von Joachim Günther erschienen, welche unsere Schulmänner nicht wenig in Bewegung setzt. Sie ist auch ganz dazu geeignet; denn sie legt der heutigen Schulbildung überhaupt das Untergraben der Religiosität und der sittlichen Bande zur Last, hofft aber, daß Universitäten, Gymnasien und Volksschulen, welche in den letzten Zeiten ihrer gütigen Mutter, der Kirche, den Gehorsam versagt und ihr schmerzliche Wunden geschlagen haben, zu ihr zurückkehren werden, weil auch ungerathene Kinder noch geliebt werden, und ein Wort der Liebe, zu rechter Zeit

gesprochen, ihren Starrsinn brechen könne. Anders denkt sie von den erst in neuerer Zeit entstandenen Realschulen, welche weder direct von der Kirche noch vom Staat erschaffen worden sind, sondern ihr Entstehen, wir sollten meinen, dem Bedürfnisse verdanken, nein, der Revolution! Die Realschulen, behauptet Joachim Günther, sind auf den Trümmern der Revolution erwachsen; ihr Prinzip ist Nützlichkeit und eine leere, über Alles absprechende Verstandesbildung; das Ziel ihrer Schüler ist Geld, ihre Rennbahn ist Talent, ihre Kräfte jene falsche Bildung! „Und all' der Unsinn politischer Freigeisterei und all' die Frechheit religiösen Sansculottismus, wie er schon längst auch diesseit des Rheins gespukt hat, wird seinen Weg finden in's Volk, in's gebildete Volk, welches Solcherlei zu verstehen weit genug ist, und die Irrsale werden sich fest nisten und wuchern im deutschen Volksherzen, und den Herd bauen und bereiten, auf welchem die Zeugnisse der ewigen Wahrheit zu Asche gebrannt werden sollen. Wollt ihr alle Stützen der menschlichen Gesellschaft unterwühlt und wanken und umstürzen sehen, so gebt dem Mittelstand eine solche Bildung, verschafft ihm äußerliche Haltung, laßt der Literatur der Flug- und Zeitschriften ungehemmten Lauf; und gewiß, auch die Schüler unserer polytechnischen Institute werden eine Juliussonne aufgehen sehen und zeigen, was sie unter Vaterlandsliebe meinen." Die Untersuchung und Widerlegung dieser trüben Prophezeihungen des Verfassers können wir ruhig Männern wie Beuth und Klöden überlassen, den Schöpfern unserer polytechnischen Institute und Realschulen, die in kurzer Zeit zu solcher Blüthe gediehen sind, daß sie bereits die Aufmerksamkeit des Auslandes auf sich ziehen. Es ist aber nicht uninteressant zu hören, wie der Verfasser dennoch die Realschulen, diese Ausgeburten der Hölle, durch eine gründliche Umwandlung zu höheren Zwecken verwenden will; und eine solche Umwandlung nach seinen Ideen erwartet er vom Staate. Diese Schulen sollen „christliche Schulen" wer-

Digitized by Google

den, d. h. kein Mathematiker, sondern nur ein Theolog, und zwar ein gottseliger, soll Director derselben sein, und unter der Obhut nicht eines weltlichen oder theologischen Schulraths, sondern des Geistlichen der Parochie stehen. Der Religionsunterricht muß zur Hauptsache gemacht werden und von der Art sein, daß er weniger auf Belehrung als auf Erbauung geht; es muß ein regelmäßiger Schulgottesdienst eingeführt werden, wobei auch die Austheilung der Sakramente erfolgt. Als Grundlage des Studiums der deutschen Sprache ist die Erlernung einer fremden erforderlich, man soll die lateinische dazu wählen, die Grammatik aber nur nach Bröder oder der alten märkischen Grammatik lehren und keinen Schriftsteller lesen als das Neue Testament in der katholischen Uebersetzung, die Vulgata genannt. Das Deutsche soll erlernt werden an der altdeutschen Literatur, um Schriftsteller wie Göthe und Schiller der Jugend fern zu halten; neben der deutschen Literaturgeschichte soll viel Geschichte des deutschen Volks getrieben werden, dies alles zusammen aber in zwölf Stunden. In zehn Stunden sollen sich Mathematiker, Physiker und Chemiker theilen; fremde neuere Sprachen sollen nicht getrieben, höchstens zwei Stunden für das Französische verwendet werden. Man sieht aus der ganzen Anlage, daß diese Realschulen nichts weiter sein sollen als Pflanzschulen für das pietistische Conventikelwesen, und daß der ganze Angriff auf die Realschulen hervorgegangen ist aus der Furcht, der Aberglaube des Volks werde durch deren weitere Ausbreitung endlich ganz schwinden, und dann gar keine Aussicht mehr vorhanden sein, daß unsere Geistlichen das verlorne Priesterthum und die Priesterherrschaft wieder erlangen."

Digitized by Google

2) Dr. A. Kletke, Director der höheren Bürgerschule in Breslau, in dem Programm vom Jahre 1838:

„Auch sind wir der Ansicht, daß die Bildung des zehn- bis zwölf- oder dreizehnjährigen Knaben auf allen Anstalten nur Eine sein darf, möge sie nun in den obersten Klassen einer niedern Stadtschule, oder in den mittleren einer mittleren Bürgerschule, oder in den untersten Realklassen einer höhern Bürgerschule, oder in der Sexta und Quinta des Gymnasiums erworben werden. Von einer Berufsbestimmung in diesem Alter kann noch nicht die Rede sein, die Leistungen in der Schule geben noch keinen Maßstab, ob der Knabe mehr zu den gelehrten, oder den praktischen Studien tauglich sei. Es sind fast allein die äußeren Verhältnisse, welche dem einen Vater nicht gestatten, seinen Sohn so lange in seinen Studien zu unterstützen, als es die gelehrte Laufbahn jetzt fordert, den andern dagegen seinen Sohn für diese bestimmen. Jener übergebe ihn der Real-Sexta, dieser der Gymnasial-Sexta. Beide steigen auf bis in die Quarta. Jener entwickele ein entschiedenes Sprachtalent, dieser zeige sich als mäßiger Kopf und weniger geneigt zu abstrakterem Denken, entwickele aber ein gewisses, oft in dem häuslichen Kreise sich am besten offenbarendes Kunstgeschick. Würden nun die Väter nicht gut thun, ihre eignen Wünsche der Neigung und der vorherrschenden Richtung der Knaben unterzuordnen, da der Mensch nur in dem Berufe etwas leistet und sich glücklich fühlt, dem er nach seinen, ihm von der Natur schon verliehenen Anlagen gewachsen ist? Wir lassen daher den Realschüler in das Gymnasium, den Quartaner Gymnasii in die Realschule übertreten. War nun der beiden Knaben bisher ertheilte Unterricht ein ganz verschiedenartiger, begann z. B. das Latein in der Realschule erst in der Quinta oder gar in der Quarta, während in dem Gymnasium in der Sexta vielleicht schon zehn Stunden wöchentlich demselben gewidmet wurden; begann hingegen der französische Unterricht vielleicht schon in der Sexta der

Realschule, während er in dem Gymnasium erst in der Quarta oder Tertia beginnt, so leuchtet ein, daß jeder von beiden Schülern bei seinem Uebertritte in die andere Anstalt in einzelnen Lehrgegenständen nicht genügend vorbereitet, in andern schon vorgerückt erscheinen wird; um jener willen muß er in eine niedere Klasse, als seiner sonst gewonnenen Geistesbildung angemessen ist, und in diesen schreitet er nicht fort. Soll Privatunterricht die in der einen Anstalt nicht gelehrten, von der andern aber geforderten Vorkenntnisse ersetzen, so wird der Knabe überladen; auch wird zu solchem keine Veranlassung gegeben sein, so lange sich der einstige Beruf noch nicht entschieden hat. Wir können daher nur die Ueberzeugung aussprechen, daß bis zum zwölften oder dreizehnten Jahre, also in der Sexta und Quinta, die Schulbildung eine gleichartige sein müsse. Der Hauptcharakter dieser Bildungsstufe ist noch immer vorherrschende Anschaulichkeit, d. h. erst Uebergang zur abstrakten, streng wissenschaftlichen Bildung.

Den lateinischen Unterricht achten wir für einen nothwendigen Lehrgegenstand der höhern Bürgerschule von der Sexta bis zur Tertia einschließlich, so lange noch nicht Lehrer genug gebildet sind, welche den Unterricht in der deutschen Sprache gleich bildend für den Geist zu machen verstehen, und so lange das Latein in das bürgerliche und wissenschaftliche Leben noch so tief eingreift, glauben aber, daß es möglich sein müsse, bei dem naturgemäßen, ja philosophischen Bau der deutschen Sprache, welche auch hinsichtlich ihrer Bildungsfähigkeit und Schmiegbarkeit der griechischen näher kommt als die lateinische, und bei dem Reichthum der bereits vorhandenen klassischen Literatur an ihr ein gleiches, ja besseres formales und reales Bildungsmittel der Jugend zu gewinnen, als an der lateinischen. Auch hat bereits die deutsche Grammatik eine Bearbeitung erfahren, welche auch die besten Bearbeitungen der lateinischen Grammatik hinter sich läßt. Nicht um der in dem Geschäftsleben und den meisten Wissenschaften, z. B. in

der Botanik herrschend gewordenen lateinischen Terminologie, auch nicht weil die Erlernung der lateinischen Sprache erfahrungsmäßig das Erlernen der neuern romanischen Sprachen erleichtert, räumen wir dem Latein eine Stelle unter den Sprachen der höhern Bürgerschule ein; denn jene Kunstausdrücke haben oft den Sinn ihrer Stammwörter verloren und lassen sich auch ohne gründliche Kenntniß der lateinischen Grammatik erlernen; und wenn es gleich wahr ist, daß, wer sich bereits einen reichen Schatz lateinischer Wortkenntniß erworben hat, das Französische, Italienische, Spanische schneller erlernen wird, daß ebenso das Englische durch die Kenntniß der lateinischen, deutschen und französischen Sprache sehr erleichtert wird, so setzt dies immer eine größere Gewandtheit im Latein voraus, als in der Realschule bis zur Tertia erworben werden kann; und die Erfahrung lehrt, daß auch den gründlichsten Lateinern das Geschick, sich in einer neuern fremden Sprache mündlich und schriftlich geläufig und gewandt auszudrücken, oft abgeht. Es wird dasselbe nicht durch die gründliche Grammatik, sondern durch eine mehr praktische Methode gewonnen. Weit gewichtiger ist die Stimme derer, welche auch den Geist des Realschülers durch die Schätze des römischen Alterthums belebt wissen wollen; auch ihm, sagen sie, solle sich die Tiefe des klassischen Alterthums entfalten; dem Schüler, der die Gegenwart begreifen wolle, müsse das Verständniß des Alterthums eröffnet werden, dies aber könne nimmer auf eine wahrhaft fruchtbare Weise geschehen, wenn der Schüler nicht auch die Sprache der alten Welt und einen Theil ihrer Geistesdenkmäler kennen lerne. Gern räumen wir dies ein, und wünschen von Herzen, weil wir auch unsern Geist an den herrlichen Denkmälern des griechischen und römischen Alterthums gelabt und erwärmt haben, gleichen Genuß und gleiche Bildung durch sie unsern Schülern zu geben. Aber tritt wohl schon in der Quarta und Tertia aus einigen den Geist des Knaben wenig belebenden Biographien des Cor-

Digitized by Google

nel, oder aus einigen Bruchstücken des Cäsar der Geist des Alterthums dem Schüler entgegen? Und doch scheiden die Meisten aus der Tertia nach vollendetem fünfzehnten Jahre in's bürgerliche Leben aus. Welch eine Frucht hat für diese Mehrzahl der Schüler der lateinische Unterricht gehabt? Sollte er aber nicht dienen, um die vollendetsten Meisterwerke der Römer lesen und durch sie sich bilden zu können, so bleibt uns nichts übrig, als das Erlernen der lateinischen Sprache wie auf dem Gymnasium nur als ein formelles Bildungsmittel für die Jugend zu betrachten, also die Sprache um ihrer selbst willen zu lehren. Da jedoch, fürchte ich, möchte man in das Urtheil Niethammer's einstimmen, welcher im Jahre 1808 in seinem „Streite des Philanthropinismus und Humanismus" sich über die Zeit vor dem großen Friedrich folgendermaßen aussprach: „Der Widerwille gegen die alten Sprachen", sagt er, „mußte in dem Grade zunehmen, in welchem die Einsicht lebendiger wurde, daß das Studium derselben nicht Zweck an und für sich selbst, sondern nur Vorübung und Mittel sein soll, die vollendetsten Meisterwerke der Cultur mit der Leichtigkeit, die der Genuß eines Kunstwerkes und die davon zu erlangende Bildung fordert, lesen und studiren zu können. Da nun gerade, dieser Einsicht entgegen, die Schulen über dem bloßen Mittel den Zweck selbst zu vergessen scheinen, die Sprache nur um der Sprache willen treiben, und hier und da ihren ganzen Unterricht in ein mechanisches Wort= und Buchstabenwesen ausarten lassen, so mußte der lästige und nutzlose Zwang des Sprachunterrichts nur um so verhaßter und eine Erlösung davon als die erste Bedingung einer gründlichen Reform des Erziehungswesens betrachtet werden." Es wird daher vor Allem auf eine zweckmäßige Methode ankommen, besonders wenn, wie auf der höheren Bürgerschule, dem lateinischen Unterricht wöchentlich nur etwa vier Stunden gewidmet werden können. Soll er schon mit neun= bis zehnjährigen Kindern getrieben werden, so müssen

wir an die Worte des großen Philologen Geßner erinnern: „Das nach der Ordnung vorgenommene Auswendiglernen der Paradigmaten, sofern es von kleinen Kindern gefordert wird, ist ungereimt und ungeschickt; die Grammatik ist keine Lection für Kinder, und solche, die noch gar nichts von der Sprache wissen; sie ist auch von ihren Erfindern nicht dazu bestimmt worden, daß der Anfang des Studiums damit gemacht werden solle."

---

3) Ueber das Verhältniß der Real- und Gewerbschulen zu den Gymnasien, Universitäten und zum Staatsdienst und seine fernere Gestaltung in den deutschen Staaten von Dr. J. F. K. Dilthey, Großh. Hess. Oberstudienrath, Gymnasialdirector und Professor. Darmstadt bei Pabst, 1834. (74 S., 10 Sgr.)

Die Furcht, die der Herr Verf. in dieser kleinen Schrift ausspricht, daß die Gymnasien durch die Fortentwickelung der Bürgerschulen die Schwindsucht bekommen möchten, ist an und für sich so merkwürdig, daß es der Mühe verlohnt, sich des Gedankenganges des Verf. zu bemächtigen. Denn wenn ihr nur irgend eine, nicht einmal die ganze Wahrheit zu Grunde liegt, so deutet das Gefühl, das dem Verf. die Gedanken, die er vorträgt, eingegeben, auf ein energisches Wachsen der Macht des dritten Standes und auf alle die Erscheinungen und Folgen, die sich daran knüpfen. Der Beobachter der Zeit und der, der einen Blick in die Zukunft thun möchte, kann darum eine Schrift, die wir, aus dem Herzen von Deutschland kommend, wenn sie nicht etwa aus persönlicher Verstimmung hervorgegangen, als ein Ereigniß zu betrachten haben, nicht mit Gleichgültigkeit betrachten. Wer Linde's „Uebersicht des gesammten Unterrichtswesens im Großherzogthum Hessen rc., Gießen 1839" (359 S. 1 Thlr. 10 Sgr.) gelesen, weiß, daß kein deutscher und folglich kein Staat der

Welt eine vollständigere Organisation des gesammten Unterrichtswesens aufzustellen hat als das Großherzogthum Hessen. (Es hat eine Universität, ein Prediger-Seminar, Schullehrer-Seminarien, Taubstummen-Anstalten, Gymnasien, Realschulen, eine höhere Gewerbschule, höhere und niedere Volksschulen überall. Nichts fehlt ihm als ein Seminar für die Lehrer an höheren Bürgerschulen. Aber diese Anstalt fehlt noch allenthalben.) Um so überraschender muß es sein, aus diesem Lande eine gewichtige Stimme zu vernehmen, welche dem Bildungs-Organe, dem in dem letzten Jahrhunderte die Hauptfunction übertragen gewesen, ein unvermeidliches Siechthum weissaget. Diese Entwickelung wäre, wenn sie statt fände, nicht möglich ohne energisches Vorschlagen anderer Organe und Potenzen. Doch wir halten vorerst unsre eigne Meinung zurück, um ohne Eingenommenheit die Ansichten des Verf. zu vernehmen und in möglichster Concentration darzustellen.

„Um von vorn herein den Standpunkt der gegenwärtigen Beurtheilung zu fixiren, sei hiermit das Bekenntniß abgelegt, daß wir bei aller Hochschätzung classischen Alterthums doch dem, was sich für die Beschränkung der ihm zugewandten Studien in der öffentlichen Erziehung geltend gemacht hat, die Berechtigung dazu keineswegs absprechen, sondern darin ein Bedürfniß erkennen, welches, von dem Laufe der Zeiten erzeugt, auch im Fortschritt der Zeiten seine Befriedigung erheischt. Die Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Gebrauche der Muttersprache und die Kenntniß der vaterländischen Literatur, die Uebung im Verständniß und Gebrauche der französischen Sprache, die Ergänzung des Unterrichts durch Alles, was für den bürgerlichen Bedarf an Schulkenntnissen und Fertigkeiten vorausgesetzt wird, die schon im Schulunterricht nicht zu beseitigende Rücksicht auf die Grundverschiedenheiten des künftigen Berufs, die Gewährung dessen, was nicht bloß die sogenannten Facultätsstudien und Berufsarten, sondern alle Zweige des Staatesdienstes, der Kunst-

und Gewerbsthätigkeit, des Acker= und Bergbau's, des Forstwesens u. s. w. erfordern, alle diese aus dem Proceß der neuern Weltmischung sich mehr und mehr aussondernden Elemente der Bildungsfähigkeit und des Bildungsstoffes sind nothwendige Bestandtheile zu den Bedingungen unseres öffentlichen Lebens, unserer gesammten Cultur geworden. Wer die Gewalt der Idee im Weltgang erkennt und über die niedrige Sphäre einseitiger Auffassung und beschränkter Gewohnheit sich zu erheben versteht, muß sich des Eifers erfreuen, mit welchem neuerdings von allen Seiten die Gründung der Real= und Gewerbschulen betrieben wird, muß sich der Bereitwilligkeit freuen, welche ihr Emporkommen durch großen Aufwand und kräftige Mittel gefördert hat, muß insbesondere den Staatsregierungen es Dank wissen, unter deren Leitung und Obhut sie einer bessern Zukunft entgegensehen."

„Indessen ist mit dem Dasein der Real= und Gewerbschulen auch ein Gegensatz, ein Verhältniß zu den Gymnasien hervorgerufen worden, welches nicht gleich bei seinem Entstehen feststehen kann, sondern eine Zeitlang den Schwankungen unterliegt, die in der Praxis überall vorausgehen, bis die Theorie dauernd begründet wird. In dem Stadium dieser Unentschiedenheit wird ein Krieg geführt über die Hegemonie der beiderseitigen Schulstaaten, über die Gränzen ihrer Gebiete, über das Endziel ihrer Rechte und Befugnisse. Ansprüche, Uebergriffe, Gewaltthätigkeiten, Gebietsverletzungen sind die unvermeidlichen Begleiter desselben. Leider sind es die Gymnasien, denen die Gefahr des Unterliegens drohet, nicht aus Mangel an Werth und Intelligenz, sondern weil das Recht des Stärkern und die durch den Reiz der Neuheit gesteigerte Macht der Verhältnisse jeden Krieg entscheidet. Einen Friedensschluß zu vermitteln, welcher der Real= und Gewerbeschule alle Bedingungen ihres Daseins und Gedeihens sichert, ohne sie den Gymnasien zu entziehen, die Eintracht und Harmonie zwischen ihnen begründet, der dem Staate wie

der Kirche, der Wissenschaft wie dem Gewerbe sichere Bürgschaft dauernder Befriedigung gewährt, dies ist der Zweck dieser Zielen."

„Ziehen wir die Gränzen des mit der häuslichen Erziehung noch auf das engste verbundenen Elementarunterrichtes mit dem zehnten Lebensjahre, so eröffnen sich vom vollendet zehnten bis zum vierzehnten Jahre dem Zöglinge öffentlicher Schulen auf der einen Seite das Progymnasium oder die lateinische Schule, auf der andern Seite die Real- oder höhere Bürgerschule. Ueber beiden stehen einander coordinirt das Gymnasium für Studirende, die Gewerbschule für Gewerbtreibende mit ihren Schülern, ungefähr vom vollendeten vierzehnten bis achtzehnten Lebensjahre. *) Die Gewerbschule aber, nicht zufrieden mit dieser Sphäre und mit dem, was sie nach ihrem Namen und ihrer ursprünglichen Bestimmung sein und bleiben sollte, nimmt nunmehr auch einen großen Theil der Studirenden und künftigen Staatsdiener für sich in Anspruch und verlangt für dieselben ganz gleiche Berechtigung, um als Vorbereitungsanstalt für die Universität sowohl, als für höhere Fachschulen dem Gymnasium zur Seite zu stehen. Sie zieht namentlich in ihren Bereich alle künftigen Forstmänner, Finanzbeamte, Berg- und Hüttenbeamte, Militärs, Ingenieurs, Baumeister, Cameralisten, Pharmaceuten, Thierärzte, Chirurgen, überhaupt alle diejenigen Studirenden, deren Be-

---

*) Obiges ist das Verhältniß der lateinischen Schule und des Gymnasiums auf der einen und der Realschule und der (höheren) Gewerbschule auf der andern Seite, wie es (nach Linde) in Hessen-Darmstadt besteht — abweichend von dem Verhältniß in andern Staaten. In jenem Lande befinden sich in den mittleren und größeren Städten Realschulen; die einzige (höhere) Gewerbschule ist in der Hauptstadt. Ihrer Tendenz und wesentlichen Einrichtung nach geht sie weiter als unsere höheren Bürgerschulen, erreicht aber die Ausdehnung der polytechnischen Schule in Paris und des Collegium Carolinum in Braunschweig wenigstens noch nicht. Doch ist ihre Entwickelung noch nicht vollendet. A. D.

ruf in einem näheren Verhältniß zur Gewerbs- und Kunstthätigkeit, als zum gelehrten Studium steht. Nichts scheint beim ersten Anblick einfacher und naturgemäßer, als diese Trennung, zumal wenn an den Gymnasien, was an Frequenz verloren geht, durch Verminderung der übergroßen Zahl dieser Anstalten ausgeglichen, und die auch in andern Rücksichten wünschenswerthe Aufhebung der sogenannten kleineren und meist ungenügend dotirten Gymnasien beschlossen wird. Sehen wir indessen, welch' unvermeidliche Folgen sich daraus entwickeln werden. — Die Medizin ist nichts anders, als ein specieller Zweig der Naturkunde, welcher nur da gedeihen kann, wo er mit dem Baume der Naturwissenschaft in organischer Verbindung bleibt. Hat nun die letztere in unsern Zeiten einen Umfang gewonnen, welcher sich nicht mehr wie früher während weniger Universitätsjahre bewältigen läßt, und eine schon durch die Vorschule derselben geleitete Vorbildung erforderlich macht, so ist nichts zweckmäßiger, als die künftigen Mediziner derjenigen Anstalt zuzuweisen, welche den Alleinbesitz einer vollständigen naturkundlichen Basis sich vindicirt hat."

„Dort allein kann der künftige Arzt die ihm nothwendige Botanik und Chemie bei Zeiten studiren, in der Zoologie seine Vorstudien zur Anatomie und Physiologie machen, in der Physik die Theorie des Hörens und Sehens sich aneignen, endlich die officinellen Naturkörper und die von der Natur und Kunst bereiteten Reagentien der materia medica kennen lernen. Daß der Arzt der griechischen Sprache bedürfe und sie zu dem Zweck in den Gymnasien erlernen müsse, um sich die aus dem Griechischen entlehnten Kunstausdrücke erklären zu können, ist ungefähr eben so wahr, als daß der Apotheker und Mathematiker Arabisch verstehen müsse, jener um Alkali, Alkohol, Aloe, Ambra, Kampher, Karmin, Kermes, Opodeldok, Syrup u. s. w. gehörig appretiren zu können; dieser, um die Natur und das Wesen des Zenith, Nadir, Azimuth,

Aldebaran, Algol, Almagest, der Algebra u. s. w. und den Gebrauch unserer aus den semitischen Buchstaben gebildeten arabischen Ziffern zu begreifen. — Latein wird er in der Realschule ungefähr so viel lernen, als zur Auffassung seines Recepts erforderlich ist. — Und selbst die manuelle Fertigkeit, deren der Arzt in so hohem Grade bedarf, sie ist nicht aus der griechischen Grammatik, sondern nur aus der Uebung der Hand durch Zeichnen, Modelliren und Handhabung von Maschinen und Instrumenten zu erwerben, welche die Gewerbschule besitzt. Mit einem Worte: Wenn die oben erwähnten Ansprüche der Gewerbschule in Wahrheit gegründet sind, so gehört auch der künftige Arzt ihr von Rechtswegen an und findet in ihr eine seinem Beruf ungleich entsprechendere Vorbildung, als in den Gymnasien alten Stils."

„So stehen wir denn in Gedanken an dem Ziele, wo die Gymnasien, diese alten ehrwürdigen Bildungsstätten der Nation, diese Empyreen aller über das Gewöhnliche emporstrebenden Intelligenz, diese treuen Pflegerinnen alles Guten und Schönen zu dürftigen Vorschulen für künftige Theologen und Juristen herabgesunken sind. Denn daß aus Großmuth den Gymnasien noch die Philologen, vielleicht auch die künftigen Philosophen, Archivare und Bibliothekare gelassen werden, trägt ungefähr eben so viel aus, als wenn der Gewerbschule die künftigen Gewerb- und Münzbeamten ꝛc. zufallen. Ihre Zahl ist so gering, daß sie, wo es auf Bevölkerung der Schulen ankommt, kaum gerechnet werden können; und es ist ein wunderseltener, auch gar nicht wünschenswerther Fall, daß schon in der Jugend die Tendenz zu einer so ganz speciellen Berufssphäre festgehalten werde. Aber es ist noch weiter zu fürchten, daß auch die Juristen dem Gymnasium bald den Rücken kehren werden, um ihren bisherigen Studiengenossen in der Gewerbschule nachzufolgen."

„Die deutsche Bearbeitung des Corpus juris, die der historischen Schule entgegentretende philosophische Behandlung

der Rechtswissenschaft, die Entwerfung neuer Gesetzbücher, die Einführung neuer Gerichts- und Prozeßordnungen, die selbstständige Ausbildung des heutigen Staats-, Handels- und Wechselrechts ꝛc. haben die Nothwendigkeit der römischen Sprache, Literatur und Antiquitäten für den Rechtsgelehrten sehr beschränkt, und bis zum griechischen Texte der Novellen und Basiliken pflegt sich ohnehin der praktische Jurist nicht zu versteigen."

„Von allen bisherigen Schülern der Gymnasien bleiben ihnen demnach, außer etwa einigen Juristen, nur noch die Theologen. Aber auf diese ist, sobald sie von den übrigen Facultäten getrennt, für die Gymnasien am wenigsten zu rechnen. Die katholischen Kirchenbehörden sind oft und von jeher den Gymnasien und Universitäten als Bildungsstätten für katholische Priester abhold gewesen und haben es vorzüglicher erachtet, ihre Untergebenen in eigenen Instituten heranzubilden, welche in niedern und höhern Abtheilungen alle Stufen von Lateinschule, Gymnasium, Universität und praktischem Seminar umfassen. Der angehende Jüngling betrat diese Institute, um sie als vollendeter Priester erst wieder zu verlassen. Es wird dieser Erziehungsweise nachgerühmt, daß sie allein das ächte und strenge kirchliche Element in Geist und Herz, Gesinnung und Leben des Menschen auszuprägen vermögen, daß sie am sichersten schütze gegen alle unreine Contagion weltlicher Frivolität, daß sie aller Apostasie im Glauben und in Studien am besten vorbeuge. Es ist nicht unsere Aufgabe, diese Ansichten einer Kritik zu unterwerfen, sondern nur auf die Thatsache hinzuweisen, daß sie durch den neuesten Umschwung in den kirchlichen Dingen die vorherrschenden geworden zu sein scheinen. Die Zurückziehung katholischer Theologen aus gemischten Gymnasien und Facultäten wird demnach wahrscheinlich eben so als Nothwendigkeit eintreten, wie die Verwerfung der gemischten Communalschulen und Schullehrer-Seminarien, oder selbst der gemischten Ehen. Werden aber die katholischen

Theologen den Gymnasien entzogen, so ist nicht zu verkennen, daß das Meiste, was für diese Maßregel gesagt werden kann, in's Evangelische übersetzt, gleichmäßig auch auf evangelische Theologen anwendbar ist. — Und so werden wir denn endlich unsere letzten Schüler der Kirche zurückgeben, unsere Hörsäle und Lehrzimmer schließen und die Gymnasien in das Grab der Vergangenheit einsenken. — Wir sagen nicht, daß die Gymnasien morgen und übermorgen, nicht daß sie überall, nicht daß sie gänzlich zu Grunde gehen, nicht daß irgend eine Behörde oder Person es darauf abgesehen habe, sie zu Grunde zu richten. Persönliche Verdienste, locale Vortheile, temporäre Begünstigungen, Sitte und Herkommen können und werden jenes Resultat in weite Ferne hinausrücken. Aber umgekehrt kann durch die Umstände eben so der Prozeß des Absterbens beschleunigt werden. — Daß hiermit nicht eine hypochondrische Chimäre oder grillenhafte Vision, sondern eine naheliegende Möglichkeit aufgestellt wird, beweis't das Beispiel von Holland und Belgien. Das prophetische Wort: Vous serez mangés jusqu' aux os, preparez-vous à subir votre sort! ist dort in Erfüllung gegangen. Die Anstalten, welche dort einst unsern Gymnasien entsprachen, haben sich theils in polytechnische Athenäen, theils in theologische Fachschulen und Seminarien umgesetzt; den Ueberrest haben meist die lateinischen Stadtschulen und Universitäten absorbirt. Daß in Deutschland Niemand darauf ausgeht, einen ähnlichen Zustand der Dinge herbeizuführen, kann als unbezweifelt angenommen werden. Aber die Folgen der einmal gemachten Zugeständnisse hat Niemand in seiner Gewalt, die Consequenzen wachsen dem Menschen wider seinen Willen über den Kopf, und mit Verwunderung hat man sich im Bereiche des öffentlichen Unterrichts schon oft an einem Ziele angelangt gesehen, auf dessen entgegengesetzten Pol man in wohlmeinender Hoffnung des Gelingens rüstig losgesteuert war.“

„Alle Studirende und Beamte, je nachdem sie von dem Gymnasium oder der Gewerbschule ausgingen, zerfallen in zwei feindselige Klassen, falls die der ersten Klasse noch nicht ganz ausgestorben sein werden. Das religiöse und philosophische Element der menschlichen Bildung, die Kenntniß des classischen Alterthums, Poesie und Beredtsamkeit, Literatur und Kunst, kurz Alles, worauf die Humanität im edelsten Sinne des Wortes beruht, ist, so weit wenigstens der methodische Einfluß der Schulbildung sich geltend macht, in den Hintergrund bei denen gedrängt, die Licht und Recht handhaben, die das Salz der Erde, die Träger der höchsten Ideen, die Verwalter und Pfleger der wichtigsten Interessen der Menschheit und der Staaten sein sollen. Der Adel des Geistes und Herzens mit der gesammten Fülle aller seiner Güter und Segnungen, mit seiner unverbrüchlichen Treue der Gesinnung und des Patriotismus, mit seiner auf Grundsätzen beruhenden und von keinem politischen Winde gefächelten Loyalität, mit seinem aus dem Lehrsatz vergangener Zeiten erworbenen Reichthum von Gesinnungen und Maximen, mit Allem, worin die Vorwelt die Erhebung des Menschen über die niedere Sphäre der Banausie gepriesen hat, ist in dem Gewerbe aufgegangen, von der Last der materiellen Interessen erdrückt. Gewerbsmänner und Fachmenschen sitzen in allen Landescollegien, um das öffentliche Beste in allen seinen Beziehungen zu berathen, ohne Zweifel brauchbare und tüchtige Routiniers, wie es deren längst vor Gründung der Gewerbschulen in großer Menge gegeben hat, aber selten vermögend, über den Mechanismus ihrer Thätigkeit hinauszustreben mit richtigem Tact und glücklichem Treffen in freiem Umschwung kühner und großartiger Combinationen, und oft schon deßhalb der größten Mißgriffe fähig, weil sie, mit *Wieland* zu reden, den Wald vor Bäumen nicht sehen, das Verhältniß der Objecte und Producte ihrer Thätigkeit zu dem allgemeinen Besten nicht richtig aufzufassen vermögen."

„Also auch die Schule will dem Feldgeschrei der Zeit nach Freiheit und Gleichheit huldigen, und Alles, was in ihr bisher hoch und erhaben dastand, dem Erdboden gleich gemacht, in den Staub und Koth der gemeinen Alltäglichkeit herabziehen. Auch in der Schule soll die Aristokratie des ancien régime mit Stumpf und Stiel ausgerottet, Alles skeptisirt, skoptisirt, nivellirt, sansculottisirt, der bestandene Thron und Altar umgestürzt, ein neuer Glaube gepredigt, neuen Götzen gehuldigt, ein neuer Cultus eingeführt, neuer Sectenhaß erregt werden!“ —

Wenn wir bisher die Hauptgedanken des Hrn. Verf. mit seinen eignen Worten darstellten, so können wir nun das Folgende mehr zusammenziehen.

Gesetzt nun, daß die Vertheidiger der höheren Real- oder Gewerbschulen behaupten, daß auch sie ihre Schüler mit wissenschaftlichen Principien durchdringen und eben so gut, wie die Gymnasien, eine allgemeine Bildung gewähren, so greifen sie in das Gebiet der Gymnasien hinüber und machen aus ihren Anstalten etwas ganz Anderes, als was ihr Name besagt, nämlich eine Vorschule künftiger Staatsdiener, statt einer Vorbereitungsanstalt für Gewerbtreibende. Dabei verschmähen sie es dann nicht, die Gymnasien in dem gehässigsten Lichte darzustellen. „Ein Gymnasialdirector sei ein Philolog, der von neueren Sprachen, Mathematik und Naturkunde nichts verstehe, dafür keinen Sinn und kein Herz habe und das Studium derselben nicht emporzubringen, junge Leute nicht anders, als durch Anlegung der philologischen Zwangsjacke zu ziehen wisse. Daß Philologen zugleich die gründlichsten Kenner und besten Lehrer der Wissenschaften und neuern Sprachen sein können, daß gute Gymnasien längst eine durch Umfang und Gründlichkeit ausgezeichnete mathematische Bildung ertheilt haben, daß selbst der naturwissenschaftliche Unterricht in vielen derselben einen höheren Aufschwung gewonnen hat und bei Gewährung der dazu nöthigen Mittel überall

nehmen könnte und nehmen würde, davon scheint die Welt kaum eine Ahnung zu haben. Das größte Paradoxon aber, was vollends zum Ruin der Gymnasien in der öffentlichen Meinung ausschlägt, ist, daß die Wortführer der Real- und Gewerbschulen selbst sich zu Protectoren und Verfechtern des philologischen Prinzips aufgeworfen und gleich den französischen Ministern Thiers und Guizot mit ihren Erzfeinden, den einseitig strengen Philologen *), eine ominöse und unnatürliche Coalition geschlossen haben, welche, wenn auch ohne die Absicht und den Zweck zu hegen, doch die Folge hat, den größern Haufen in seinen oben erwähnten Vorurtheilen zu bestärken, unter der Firma des ächten und wahren Humanismus die philologischen Anforderungen besonders in den Maturitätsprüfungen bis zur Unnatur und Calamität zu steigern und den Gymnasien allen realistischen Unterricht, wo nicht ganz zu entziehen, doch möglichst zu verkümmern." (?)

Der Verf. schließt diese Betrachtungen mit dem Resultate, daß die Erhebung der Gewerbschule über das, was ihr Name sagt, ihre Umgestaltung in eine Vorschule für einen großen Theil der künftigen Studirenden und Staatsdiener, und die darum gemachte Forderung, ihr das Recht der Maturitätsprüfung für die Universität (welches in der Darmstädtischen Ständekammer beantragt worden, ein Ansinnen an die Staatsregierung, welches die Gegenrede des Verf. hervorgerufen) zu bewilligen, die Gymnasien der Alternative zwischen Sein und Nichtsein entgegenführen müsse.

Hierauf, nachdem der Verf. anerkannt und zugegeben, daß es eine, der alten Sprachen mehr als bisher entledigte, auf Mathematik und Naturkunde basirte Bildungsweise künf-

---

*) Ein Seitenblick auf Herrn Hofrath Thiersch, der auch das rhein-hessische Schulwesen so schlecht gemacht. Wir kommen bei Gelegenheit der Beurtheilung der Schrift von Schmitthenner, die, wie wir hören, erschienen ist, darauf zurück.

tiger Staatsdiener geben müsse, geht derselbe zu Vorschlägen über. Sie concentriren sich darin: die philologisch-klassische Bildung werde mit dem Studium der mathematisch-naturwissenschaftlichen Grundlage verbunden, mit dem Studium der Physik, Chemie, Naturgeschichte, Technologie, Zeichnen und Geschichte der bildenden Künste. Aber wie beseitigt man die dadurch entstehende Gefahr vor Ueberbürdung und Ueberspannung und die dadurch entstehende Abspannung, Erschlaffung, den Widerwillen und die Schwäche der jungen Leute? Dagegen erkennt der Verf. als probates Mittel: Milderung des philologischen Zwangssystems. „Das Gymnasium ist nicht ein pädagogisches Zucht- und Arbeitshaus. Darum gelte die Regel, daß unter Autorisation des Gesetzes nach der Ordnung des Directors und mit Zustimmung der Eltern jedem Schüler innerhalb gewisser Schranken eine seiner Fähigkeit und Bestimmung angemessene Auswahl der Lehrgegenstände gestattet werde, und wir nehmen damit für das Gymnasium nur eine Freiheit in Anspruch, die der Gewerbschule von vorn herein zugestanden gewesen ist und zu ihrem Emporkommen nicht das Wenigste beigetragen hat. Der philologische Lehrcurs bleibt dabei durch alle Klassen ganz derselbe wie bisher, aber er ist nur in der Lectüre der lateinischen Autoren für alle Schüler zugleich verpflichtend. Der grammatisch-stylistische Theil in der lateinischen, so wie der gesammte griechische Sprachunterricht kann künftigen Cameralisten, Forstmännern und Baumeistern ganz, den künftigen Medizinern wenigstens in den bleibenden obersten Klassen erlassen werden, sobald sie genügende Fertigkeit im Verständniß des Homer erlangt haben."

Die Versetzung in höhere Klassen und die Reife für die Universität werde nicht wie bisher hauptsächlich oder ausschließlich nach den Leistungen der jungen Leute im Lateinischen und Griechischen, sondern nach ihrer gesammten Alters-, Verstandes- und Sittenreife bestimmt. Das Lateinschreiben

bleibe ausschließliches Eigenthum derer, die der streng philologischen Bildungsweise angehören. Und dasselbe gelte vom Griechischen. Den Abgehenden werde die Wahl zwischen dem lateinischen und französischen Aufsatze gestattet! Dadurch wird „die Hetz- und Parforcejagd auf alle möglichen Kenntnisse eingestellt, der Naturgabe, der freien Neigung, der verständigen Selbstbestimmung das ihr gebührende Recht wiedergegeben, die Freudigkeit der Jugend gehoben, die Popularität der Gymnasien wieder hergestellt, und für die Zufriedenheit des Publikums mit ihren Leistungen sichere Bürgschaft geleistet."

Der Verf. erkennt, daß seine ganze Demonstration mit der Möglichkeit steht und fällt, den philologischen Unterricht des Gymnasiums und den naturwissenschaftlichen und Zeichenunterricht in eine fortlaufende Parallele zu bringen, beide in einer Anstalt zu vereinigen, wie sie nach seiner Ansicht auch zusammengehören. Denn „was ist alle Sprachgelehrsamkeit und Sprachkunst ohne Sachkenntniß? Nichts als eine tönende Schelle und ein klingendes Erz. Was ist alle Sachkenntniß ohne Sprache? Nichts als eine rohe und ungeschlachte Masse, eine unnütze Bürde, ein todtes Kapital. Was ist eine Lateinschule? Eine solche, die der Realien nicht entbehren kann. Was eine Realschule? Eine solche, die der Sprachen, selbst der lateinischen, nicht entrathen mag."

„Und so sei und bleibe es denn Regel, daß die des philologischen Zwangs entledigten und in naturwissenschaftlicher und technischer Hinsicht vervollkommneten Gymnasial- und Humanitätsstudien fortwährend die Vorschule bilden für die academischen Studien und für alle von diesen bedingten höheren Grade des Staatsdienstes, die Gewerbeschule hingegen auf diejenigen beschränkt bleibe, welche sich dem Gewerbe widmen."

„Wenn das Gymnasium ist, was es nach den Bedürfnissen der Zeit sein soll, und die Gewerbschule die ihr angewiesene Bestimmung festhält, so bedarf es für die letztere, meint

der Verfasser, keiner Maturitätsprüfung. Kann die letztere dem Gewerbstande durch wissenschaftliche Studien Erhebung und Bildung gewähren, so sei der alte Vorrang des gelehrten vor dem Gewerbstande vernichtet und der gesammte Unterschied zwischen Gelehrten und Nichtgelehrten antiquirt. Aber dabei bleibe es, daß der wahrhaft Gebildete einen „Gymnasialverstand" besitzen müsse. Darum pro omni et ultimo: entweder Beschränkung der Gewerbschule auf die Bildung der Gewerbtreibenden ohne das Recht, auf die Universität und für den Staatsdienst vorzubereiten, oder Vereinigung derselben mit dem Gymnasium zu einem organischen Ganzen. Die Genehmigung des Vorschlags, beide getrennt neben einander bestehen zu lassen und ihnen dieselben höheren Rechte einzuräumen, würde nicht nur zu den heillosesten Mißverhältnissen im bürgerlichen Leben führen, doppelte Kosten verursachen, die Behörden beider in beständigen Conflict, die Lehrer in Opposition bringen, wegen der nothwendig entstehenden Differenz in der Disciplin Schwierigkeiten und Gefahren herbeiführen und — mit der Schwindsucht der Gymnasien endigen." So weit der Verfasser.

Die Leser wissen, daß das berlinisch-kölnische Gymnasium unter August die Vereinigung der philologischen und naturwissenschaftlichen Bildung anzustreben die Aufgabe hatte. Doch überlassen wir vorerst unsre Leser ihrem eigenen Nachdenken, und vernehmen wir dann, was Herr Oberstudienrath Schacht in Darmstadt, Director der dortigen Gewerbschule, seinem Collegen erwidert hat, worüber zu berichten wir nicht unterlassen werden, sobald dessen Gegenschrift uns zu Händen ist. Das Excentrische der Ansichten und Vorschläge des Hrn. Verf. wird jedem Leser sogleich in die Augen springen. Stimmt er auch nicht in Allem Hrn. Hofrath Thiersch bei, so ist doch, schon aus der Aehnlichkeit der Darstellung, nicht zu verkennen, daß er in demselben einen Verbündeten erblickt. Nur ist er nicht so einseitig als dieser, welcher der chimäri-

schen Hoffnung lebt, daß die Lateinschulen die Bürgerschulen wieder verdrängen werden. Wem ein Blick in das Leben gegeben, wird diese Hoffnung als eine pure Lächerlichkeit erkennen, und einsehen, daß Vorschläge dieser Art und damit verbundene Angriffe auf das bereits bestehende, durch die Entwickelung der Vergangenheit mit Nothwendigkeit Hervorgerufene, nur dazu dienen können, die gute Sache zu befestigen und ihre völlige Reife zu beschleunigen. Dieses Gute haben alle Angriffe dieser Art. Es schadet selbst nicht, wenn der Angreifende die Ansicht, welche er verficht, bis zu den äußersten Consequenzen verfolgt, und sie in ihrer ganzen Strenge und Härte aufstellt. Dadurch werden denen, welche nicht scharf sehen, vollends die Augen geöffnet. Die Gegensätze mögen, um mit Luther zu reden, auf einander „platzen". Herr Dilthey bekennt sich, wie wir aus der Fassung seiner Schrift sofort erkennen, zu derselben Ansicht. Alles ist bei ihm zum Extrem gesteigert, selbst bis zur Meinung, daß nur die sogenannten humaniora zu wahrer Bildung führen, daß jede andre Art von Bildung nicht nur zum gemeinen Leben verdamme, sondern den, dem sie zu Theil geworden, mit Umwälzungsgedanken erfülle u. s. w., gerade wie bei Thiersch und Neumann. Die oberflächlichste Erwägung der Vorschläge, die er gegen diese ihm erschienenen (wirklichen oder erträumten?) Uebel ausgesonnen, muß in dem Leser sehr ernstliche Bedenken hervorrufen. Würde das Gymnasium, wie er es construiren will, die Aufgabe, die ihm wesentlich ist und bleiben wird, fernerhin noch zu lösen, den Anforderungen, welche der Gewerbestand dann an dasselbe machen muß, zu genügen im Stande sein, oder würde beides zu einer Unmöglichkeit, aus „übel" nur „ärger" werden? Doch warten wir die angekündigte Gegenschrift Schacht's ab! Durch sie werden auch die Dunkelheiten, welche in Dilthey's Schrift enthalten sind, und die örtlichen Antriebe, deren Dasein durchscheinen will, ohne Zweifel an's Licht treten.

---

4) Herr Oberstudienrath Schacht hat nicht lange auf seine Gegenschrift warten lassen. Sie liegt vor uns:

Beleuchtung der Dilthey'schen Schrift über das Verhältniß u. s. w. Darmstadt, bei Pabst, 1839. (VIII und 70 S.)

Die Widerlegung der Schrift seines Gegners (Hr. Schacht behauptet, daß Dilthey, trotz seiner Versicherungen des geraden Gegentheils, die Anstalt, der er, Schacht, vorstehe, überall im Auge und directe Angriffe auf ihn sich erlaubt habe) ist nach unserm Bedünken vollkommen, der Sieg complet. Dies gilt nicht bloß von der Sache an sich, sondern auch von der Darstellungsweise, und, was bei der Taxirung entgegenstehender Persönlichkeiten die Hauptsache ist, auch und hauptsächlich von dem bei dem Streite hervortretenden Charakter. Auf Schacht's Seite sehen wir Offenheit, Gerechtigkeit und, trotz der scharfen Abwehr, Anerkennung des bleibenden Werthes der Gymnasien, folglich Unparteilichkeit. Wesentliches müssen wir mittheilen. Die bei der interessanten und höchst erwünscht kommenden Discussion zunächst betheiligten Lehrer werden die Schriften selbst nicht ungelesen lassen.

Laut der Vorrede geht Schacht von der Ansicht aus, „daß es nicht mehr wie ehemals Einen höhern Bildungsweg der Jugend, sondern zwei, den realen und gymnasialen, beide von gleichem Werthe, gebe und geben müsse." Dann weiset er darauf hin, daß Dilthey sich nicht innerhalb der Gränzen wissenschaftlicher Untersuchung halte, sondern mit Leidenschaftlichkeit auftrete; „er behandelt die realistische Bildungsart auf das Wegwerfendste, er sucht sie als plebejen Gegensatz gegen den aristocratischen Geist der gymnasialen Bildung hinzustellen, und knüpft daran die seltsamsten Befürchtungen und Warnungen; er dichtet ihr die merkwürdigsten Folgen an; er sieht bereits alle überlieferte und ideale Bildung untergraben, alle Sitte zerstört, alles

Tüchtige, Edle, Große der Menschheit erniedrigt, alle Säulen der Religion und Staatsordnung erschüttert, und macht den Wortführern der Realschulen die bittersten Vorwürfe.“ Dann fordert er den, der die Art seiner Polemik beurtheilen will, zu der Gerechtigkeit auf, die Angriffsart des Gegners zu erwägen und mit seiner Erwiderung zu vergleichen. Dieses ist eine billige Forderung. Wählt man bei einer Vertheidigung auch nicht gerade die Waffen des Gegners, so wird doch, der Natur der Sache nach, die Art derselben durch die Art des Angriffes bestimmt, besonders wenn man es nicht mit einem abstracten, sondern mit einem persönlichen Gegner zu thun hat. Hören wir Schacht weiter! Wie nach seiner Ansicht Thiersch dadurch genützt hat, daß er Widerlegungen, unter andern auch die Schrift von Linde, hervorrief, so werde auch die Schrift Dilthey's nützen, indem sie den Prozeß, wenigstens was das Hessenland betreffe, seinem Ende nähere. Auf Thiersch's Klage sei die Vertheidigung Linde's gefolgt, Dilthey habe die Replik geliefert, seine (Schacht's) Schrift möge als Duplik gelten!

Hierauf weis't er die Behauptung Dilthey's, daß die höhere Gewerbschule in's Gymnasialgebiet feindlich übergreife, durch die Nachweisung ab, daß die höhere Gewerb- oder Oberrealschule (Schacht schlägt für die Darmstädtische den Namen: „technische Landesschule“ vor) gleichzeitig zu technischen Universitätsstudien und zu technischen Berufsarten vorbereiten müsse. „So viel dürfte indeß von jeder Seite einzuräumen sein, daß der Cameralist am besten für die Academie sich ausrüste, wenn er den gymnasialen Weg zeitig verläßt, um auf dem realen noch solche Vor- und Hülfsstudien zu treiben, die ihm die academischen dieses Faches vorzüglich fruchtbringend machen werden; oder umgekehrt, wenn der realistisch gebildete bei Zeiten im antikspracklichen Gebiete sich umgethan und die nöthigen sogenannten humanistischen Kenntnisse sich angeeignet habe.“

„Mich über diesen Punkt weiter auszulassen, ist in diesen flüchtigen Blättern natürlich der Ort nicht. Nur eine Beobachtung möge hier Platz finden, die öfters gemacht worden. Wer einmal auf dem realen Bildungswege sich befindet, geht ungern daran, noch Latein zu lernen; gesetzt auch, er hätte Neigung zu Cameralien, — und warum? Weil er einzusehen glaubt, daß es für sein Fach, das sich auf Mathematik und Naturwissenschaften stützt, nur eine Nebensache sein möchte."

„Umgekehrt gehen die Gymnasiasten, die sich für's Forstfach und zum Camerale entschieden, mit Vergnügen an mathematische, naturwissenschaftliche, chemische Vorträge, und warum? Weil diese Fächer, schon mit ihrer innern Neigung verschwistert, ihnen als Hauptsache erscheinen."

„Daraus erklärt sich, wie selten ein bloß in Real- und Gewerbschule aufgewachsener Jüngling, es wäre denn, daß er mit sprachlichem Talent sich nebenbei hinreichende Latinität erworben, zum academischen Forst- und Cameralfach Lust zeigt, und daß Gymnasiasten, die bei ihren Lehrern geringer Fortschritte wegen nicht besonders hoch standen, mit einem Male eine auffallende Thätigkeit entwickeln, wenn sie in eine technische Schule übertreten. Es sind bereits in der kurzen Zeit, seit die hiesige Gewerbschule besteht, einige interessante Erfahrungen der Art von den Lehrern gemacht worden."

„Wenn nun also zugegeben wird, daß in Bezug auf die fraglichen Fächer das humanistische Element nicht über dem realen technischen zu vernachlässigen sei, so frage ich, wie Hr. Dilthey auf den Einfall komme, der höhern Gewerbschule (wenn er nämlich die hiesige meint) zuzuschreiben, daß sie Anspruch mache, Cameralisten und Forstmänner ausschließlich vorbilden zu wollen? Nicht einmal will sie dies mit den Architecten, obwohl es allerdings richtig steht, daß sie, wenn erst vervollständigt, für diese, wie für bürgerliche Ingenieurs, Berg- und Hüttenbeamte u. a. m., unstreitig die

zweckmäßigste Jünglingsschule sein würde; denn ob ein Architect den Cicero und Virgil gelesen, darauf kommt nichts an; nur ein gebildeter Mann soll er sein, das versteht sich von selbst; und hoffentlich wird einer, der die Real- und höhere Gewerbschule durchgemacht, wie sie in unserm Lande eingerichtet sind, für einen gebildeten Mann gelten können, und zwar für einen wissenschaftlich gebildeten, wenn auch nicht für einen Gelehrten. Es ist längst nicht mehr die Zeit, wo alle alles treiben; man verlangt von Jedem, daß er tüchtig sei in seinem Fach, auf seinem Platz."

Nach dieser Abwehr der ungerechten Beschuldigung Dilthey's kommt Schacht auf die vermeintlichen Folgen des schädlichen Uebergriffs zu sprechen.

Zuerst wird bemerkt, daß es gar nicht in dem Plane liege, durch technische Anstalten Mediciner und Juristen für die Universitäten vorzubilden. Dagegen sei es nur zu billigen, wenn ein Mediciner oder Jurist nach bestandener Maturitätsprüfung, ehe er zur Universität ziehe, in einer höheren Gewerbschule chemische oder physikalische Vorträge besuche. „Mag auch einmal ein pedantischer Conrector die Würde des Gymnasiums dadurch verletzt glauben; wer kein Pedant ist, wird dazu lächeln."

„Kleine Ursachen haben zwar oft große Wirkungen gehabt — das schiefe Fenster zu Trianon mußte eine Plünderung der Pfalz veranlassen; wie aber der Geistes- und Herzensadel, die Treue der Gesinnung, der Patriotismus u. s. w. im materiellen Interesse versinken, die Jugend zu Sansculotten und Götzendienern werden müsse, weil einige technische Beamte ihre Jünglingsjahre in einer vorzugsweise naturwissenschaftlich-mathematischen Schule verleben, statt in einem Gymnasium, oder weil vielleicht einige Gymnasiasten ihr letztes Schuljahr, bevor sie die Cameralfacultät beziehen, auf einer technischen Schule zubringen — das ist ein zu starker Sprung von Ursache zu Wirkung, ein logischer salto mortale."

„Auch dürfte ein ruhiger Leser fragen, wie es denn komme, daß man unter den politisch Verirrten und Verurtheilten mehr gelehrte als technische Leute gefunden? Ob die in Umtriebe verwickelten Studenten auf Gewerbschulen vorgebildet gewesen? Und ob es die Industrie sei, die in Frankreich zu Umwälzung und Krieg ansporne?“

„Damit indeß Niemand auf die obigen Befürchtungen ihm entgegnen möge, daß sogenannte materiell Gebildete doch wenigstens praktisch tüchtige Leute sein könnten, bricht unser Gegner auch in dieser Beziehung den Stab.“

„Die unglücklichen Beamten, die ein Paar Jahre in einer Gewerbschule gesessen, wie verworren sieht es mit ihnen aus! Hingegen die in Gymnasien gelebt, die allein haben helle Aussicht auf Wald und Berg, es tanzen ihnen keine zitternden Visionsbäume vor den Augen herum! Ach Gott, wär' es so! wir hätten dann nicht im politischen, literarischen und socialen Leben so manchen faux pas zu beklagen; unser gelehrter Gegner hätte dann sein ganzes Büchlein im Pulte behalten, mindestens in obigem Satze sich nicht selbst widerlegt, indem er Routiniers prophezeiht und doch zugesteht, daß es längst vor Gründung der Gewerbschule genug Routiniers, also aus Gymnasien hervorgegangen, gegeben.“

„Was würden übrigens die Humanisten sagen, wenn man ihnen vorwürfe, ihre Zöglinge sähen die Humanität vor lauter Humanioren nicht? Sie würden es übel nehmen, und mit Recht; denn solcher Vorwurf könnte höchstens diesen oder jenen Humanisten treffen, der wohl die Perioden edler Gedanken großer Hellenen und Römer gut zu expliciren weiß, aber eigner edler Gedanken nicht fähig wäre — wie es deren dann und wann geben mag.“

Schacht spricht dann von Ursachen, warum die Real- und Gewerbschule in Darmstadt so vielen Anklang gefunden, und erklärt Einiges von dem, was wir, als von dem Schauplatz der Discussion entfernt, für Dunkel in Dilthey's Schrift

erklären mußten, was wir aber hier übergehen. Wie weit entfernt Schacht von dem Gedanken ist, das Wirken der Gymnasien untergraben zu wollen, ist z. B. aus folgenden Zeilen (S. 23) zu ersehen:

„Ich gehöre überhaupt nicht zu denen, die eine Schule auf Kosten der andern fördern möchten. Mir liegt beiderlei Schulart am Herzen, die gymnasiale wie die reale, jede in ihrer Bestimmung ehrenwerth. Die Aufgabe der Gymnasien ist zu bedeutend, als daß man sie ohne Versündigung nachlässig behandeln, sie nicht vielmehr sehr hoch achten sollte. Als wahrhafter Freund der schönen Literatur und Kunst, und abhold allen Erscheinungen auf ihrem Gebiete, die über die Gränze des Schönen, Wahren und Edlen hinausschweifen, kommt es mir als ein besonderes Glück vor, daß wir Schulen besitzen, worin man fortwährend zu den Mustern des griechischen und römischen Alterthums hinführt. So lange dies geschieht, werden Poesie und Beredtsamkeit der Völker und selbst die bildenden Künste nie auf die Dauer in Ungeschmack und Barbarei versinken. Stets wird, wie weit sie auch abirren von dem Wege des Takts und Maßes und klaren Denkens, es einzelnen ausgezeichneten, an den Meisterwerken des Alterthums aufgenährten Schriftstellern und Künstlern gelingen, sie wieder zurückzulenken, so daß an das Eine goldne Alter der Literatur sich im Verlaufe der Zeit unter derselben Nation wieder ein zweites und drittes anreihen kann. Hierin, glaube ich, wie viel sich auch sonst zur Vertheidigung unseres auf Alterthumsstudien gestützten Gymnasialunterrichts sagen läßt, liegt ihr höchster und unbestrittenster Werth. Wehe, wenn man ihn je verkennen, jemals die philologische Bildung aufgeben sollte!"

„Auf der andern Seite ist aber der reale Bildungsweg nicht minder beachtungswerth. Nur ein einseitiger Linguist mag darauf bestehen, daß die gesammte Jugend, sofern sie mehr als den Unterricht der allgemeinen Volksschule bedarf,

an lateinischer und griechischer Grammatik ihre zur Erwerbung ersprießlicher Kenntnisse so nöthige Zeit versitzen soll. Nur wenige unter der großen Menge der Knaben und Jünglinge eignen sich wirklich zur innern geistigen Verarbeitung dessen, was die Lectüre altklassischer Werke ihnen darbietet; nur wenige sind auch im Stande, sich zu solchen Fachstudien zu bestimmen, die einen vorausgegangenen vollständigen Gymnasial-Unterricht erfordern. Die übrige, an Talenten andrer Art gewiß eben so reiche Jugend gegen Neigung und Beruf in den Gymnasien festhalten — zu welchem Zweck wäre das! Man lasse sie hinüber auf den realistischen Weg, wenn sie nicht schon von vorn herein darauf war. Gottlob, daß nunmehr Schulen dafür da sind; man benutze sie also, wozu sie benutzt werden können, und sei darin nicht engherzig, nicht an Vorurtheilen klebend. Die Fähigkeiten und Beschäftigungen der Menschen verlangen verschiedene Bildungsarten, und so verschieden sie sind, die eine wird bequem neben der andern bestehen, sie werden gegenseitig nur wohlthätig wirken, gegenseitig zur Ausscheidung des Unpaßlichen dienen können. Ein Gymnasialvorsteher, der dies erkennt, wird sich freuen, daß die nach mehr als Volksunterricht verlangende männliche Jugend sich auf Gymnasien und Realschulen vertheilt und ihm seine Unterklassen nicht mehr übervölkert. Er muß sich freuen, wenn Jünglinge, denen das Philologische nicht zusagt, denen ein anderes Studium reizender erscheint, aus seinen Oberklassen treten, und eine technische Lehranstalt aufsuchen."

„So denke ich, und in diesem Sinne habe ich Herrn Thiersch bestritten, der die Realschule zum Anhängsel der Lateinschule machen, ihr das selbstständige Dasein nehmen wollte. In diesem Sinne muß ich auch Hrn. Dilthey bestreiten, der in Real- und Gewerbschulen unheilbringende Anmaßung findet, und ihren Verfechtern die Absicht beimißt, die Gymnasien zerstören zu wollen." —

Herr Schacht zeigt nun, daß die Vorschläge seines Gegners, zur Vermeidung der vermeintlichen Uebel, dieselben nicht nur nicht beseitigen, sondern vielmehr erst herbeiführen, theilweise auch ganz unausführbar sein würden. Herr Dilthey erscheint hier als höchst inconsequent, er wird mit seinen eigenen Worten geschlagen. Aus dem lesenswerthen Ganzen heben wir nur einige Gedanken aus:

„Er (Dilthey) folgt (bei seinen Behauptungen über die ausschließlich ausgezeichneten Leistungen des Gymnasiums) der bekannten Annahme, der grammatische Unterricht in alten Sprachen sei das beste formelle Bildungsmittel und gewähre die eigentliche Geistesgymnastik, während der Unterricht in Realien sich mehr an's Auge und an's Gedächtniß wende, als an das Urtheil.“ —

„Das Wahre jenes Raisonnements liegt meines Erachtens bloß darin: 1) daß wirkich eine in ihrer Structur der unsrigen durchaus fremden Sprache, wie Latein und Griechisch, schwieriger zu erlernen ist, und daß sie bei jedem Schritt zur Auffindung der Unterschiede nöthigt, was allerdings mit Französisch und Englisch weit weniger der Fall sein kann — und daß 2) jene sogenannten Realien mehr als Erholung und Erheiterung, häufig auch zur Langweile der Jugend, seither in den Gymnasien getrieben worden.“

„Man folgert nun daraus, daß in den Real- und Gewerbschulen, wo jene grammatische Anstrengung in geringerm Maße verlangt werde, der Unterricht leichter und von oberflächlicher Wirkung sein müsse; an geistige Gymnastik sei dabei nicht zu denken.“

„Dem ist aber nicht so. Denn gesetzt, Französisch und Englisch fordern weniger Mühe, um sie zu überwältigen, so nimmt doch der naturgeschichtliche, der physikalische, der chemische Unterricht eine ganz andere Stelle in den Real- und technischen Schulen ein, als in den Gymnasien. Dort soll er strenger behandelt werden; er braucht nicht Erholung, nicht

bloß Erheiterung zu sein; er soll in genauer Auffassung des Anzuschauenden, in Erkenntniß der Gründe und Ursachen, in der Abstraction der Lehrsätze, in Anwendung des Begriffenen bestehen. Er hebt sich also zu einer höheren, pädagogischen und scientifischen Bedeutung; wird breiter, tiefer und umfassender, und setzt deßhalb die geistigen Kräfte in eine nachhaltige Bethätigung. Hiezu kommt die weit größere Ausdehnung des mathematischen Unterrichts in den realistischen Schulen, die schwierigen Probleme desselben und seine Anwendung in der descriptiven Geometrie, in der Mechanik und Geodäsie."

„Man stelle dies alles den Vortheilen gegenüber, die das schwierigere Erfassen der antiken Sprachformen gewährt, und man wird ein Resultat finden, das wahrlich nicht zu Ungunsten des realistischen Unterrichts ausfällt."

„Daß Göthe, Naturforscher und Kenner des klassischen Alterthums, eben so darüber dachte, ist bekannt. Aus dieser Ueberzeugung mag auch die Stelle in seiner Selbstbiographie entsprungen sein, wo er sagt: es richte Schaden an, wenn man in den Gymnasien den Sprachübungen Zeit und Aufmerksamkeit abbreche, um sie an sogenannte Realitäten zu wenden, welche mehr zerstreuen als bilden, wenn sie nicht methodisch und vollständig überliefert werden."

„Herr Thiersch ergötzte uns bekanntlich mit der Behauptung, daß ein Quartaner von 14 Jahren anstelliger sei in einem Kaufladen, als ein Realschüler von gleichem Alter — eine Meinung, die die Kaufleute zu Mainz nicht zu theilen scheinen, da man öfters in der dortigen Zeitung Lehrlinge wünscht, die in der Realschnle gebildet seien. Herr Dilthey hat ihn nun noch überboten; er gibt lateinische Stylübungen und Griechisch preis — und vermißt sich dennoch eine klassisch-philologische Bildung und einen Verstand zu liefern, der allein zum Studiren tauge, einen gleichsam absoluten Verstand. Im Gymnasialverstande geht ihm jeder andere auf."

Wenn Hr. Dilthey sich auf die Stadt Berlin, als Beleg, daß neben einer Gewerbschule ein Realgymnasium bestehen könne, beruft, was Hr. Schacht als Möglichkeit zugiebt, dagegen aber die Ersprießlichkeit für die Stadt Darmstadt in Abrede stellt: so können wir beifügen, daß das hiesige Realgymnasium, wie schon ein oberflächlicher Blick in eines der jährlich erscheinenden Programme darthut, keineswegs der Construction eines solchen, wie Hr. Dilthey solche nach freier Phantasie (der Versuch einer Ausführung würde ihm die Unmöglichkeit gezeigt haben) entwirft, entspricht. Das kölnische Gymnasium ist ein sogenanntes Realgymnasium, d. h. es unterscheidet sich von den übrigen, ganz überwiegend philologischen Gymnasien nur dadurch, daß es auf die Realien etwas mehr Werth legt; die philologische Richtung (nach der Stundenzahl gemessen) waltet aber auch hier vor. Nach dem Programm von 1831 z. B. wurden in Secunda der Mathematik 5, der Physik und Chemie 4 Stunden, dem Lateinischen und Griechischen 11 Stunden, in Prima der Mathematik 5, der Chemie und Physik 5, dem Lateinischen und Griechischen 10 Stunden gewidmet. (Technologie, 2 Stunden für die, welche nicht am Griechischen Antheil nehmen.) Ursprünglich war es nicht ganz also, woraus zu schließen, daß auch hier die vereinte Erreichung solcher Zwecke, die aber entfernt nur denen, welche Hr. Dilthey durch eine Anstalt erreicht wissen will, gleichen, für unausführbar erkannt worden ist. Ein Gymnasium muß auf die alten Sprachen den Hauptwerth legen. Ein eigentliches Realgymnasium würde nichts anderes als eine Gewerbschule sein.

Was Schacht von der Ansicht, daß nur der Gymnasialverstand der wahre Verstand, nur die humanistische Bildung Bildung sei, hält, drückt er in diesen Worten aus:

„Die Benennung humaniora hat ihren alten Begriff eingebüßt, denn das Humanere der Bildung liegt nicht in den Stoffen, woran des Menschen Geist und Gemüth entfaltet

und veredelt werden soll, sondern in der Art, wie man die Stoffe behandelt, und in der gesammten Erziehungsweise. Keine Schule hat ein besonderes Vorrecht, die humane zu sein, humaniora zu lehren; jede kann und soll zur Humanität führen, und thut sie das, so verdienen ihre Lehrgegenstände den komparativen Titel humaniora gegen andre Schulen, die das Edlere der Menschennatur weniger aus seinem Schlummer zu wecken, aus seinen Hülsen zu lösen, oder, wo es schon rein und lauter sich zeigt, in dieser Lauterkeit zu erhalten verstehen. Da nun in solcher Beziehung allen Schulen die gleiche Aufgabe vorliegt, so ist's eine eitle Vornehmthuerei, wenn irgend eine mit dem alten Namen stolziren will; je mehr sie stolzirt, je weniger Wesen ist oft hinter dem Schein."

„Vor viertehalb Jahrhunderten brachten freilich die neue und erweiterte Behandlung antiker Sprachen und die Eröffnung des Geistes der Griechen und Römer ein gehaltvolleres, ein fruchtbringenderes Element in die lateinischen Schulen. Was aber damals die Studien zu Humanioren erhob, steht längst nicht mehr allein, der antike Schatz an Kenntnissen und Gedanken ist längst ausgebeutet und in zahllose Schriften übergegangen. Die Wissenschaften, weit über ihre Schranken in der griechisch-römischen Kulturzeit hinaus, bedürfen an sich nicht mehr, daß man ihren antiken Anfängen nachspürt; sie äußern auch ohne diese die ihnen inwohnende bildende Kraft auf ihre Jünger, indem sie den geistigen Gesichtskreis erweitern und über das Gemeine, wie über Unwissenheit und Halbheit erheben. Wie hoch also auch das Studium der Alten steht — und ich habe oben gesagt, weßhalb es mir von besonders hohem Werth erscheint — so ist es doch vorzüglich die gediegene Form ihrer Gedanken, die ihnen diesen Werth ertheilt und die sie zu ewigen Mustern des Geschmacks für die Jugend stempelt. Aber auch die Wissenschaften sind Bildnerinnen der Menschheit, folglich auch Werkzeuge der Humanität, so gut als die Sprachen, die Schlüssel fremder Literatu-

ren, es sind. Es können also die sogenannten realen, wie die gymnasialen Lehranstalten Anspruch darauf machen, im eigentlichen, nicht im herkömmlichen Sinn, humanistische Schulen zu sein, ja sie sollen es beide sein. Nur prunke keine damit, als besitze sie allein den ächten Ring; es steht keiner von beiden wohl an, denn der ächte Ring muß sich durch seine Tugenden bewähren, worunter die Bescheidenheit keine der geringsten ist."

Die hierauf gelieferte specielle Nachweisung der Unausführbarkeit einer Combination des Gymnasiums mit der Gewerbschule schließt Schacht mit diesen Worten:

„Alle öffentliche Schulen des Staates sind Glieder eines organischen Ganzen, und müssen es sein, und haben als solche, jede für sich, ihre eigenthümliche Function zu üben. Zwei so verschiedene und so bedeutende Glieder jedoch, wie Gymnasium und technische Centralschule, zusammen koppeln, in Eins flechten, das heißt so viel als beide in ihrer Lebensthätigkeit hemmen, jede ihrer Muskelbewegungen durch eine entgegengesetzte in gleichem Augenblick aufheben und lähmen wollen. Davor möge der Himmel beide Anstalten in Gnaden bewahren!" —

und er bezeichnet (S. 60) die Zwecke der Gewerbschule also:

„einerseits zur Verbreitung wissenschaftlicher Kenntnisse und technischer Fertigkeiten in der industriellen Welt, so wie zur Einleitung in's Baufach,

andererseits zur Vorbildung für solche Stellen im Finanz- und technischen Fach, denen kein Universitätsbesuch voraus zu gehen braucht, und

drittens zur Befähigung für die Universität selbst, nämlich in Bezug auf technische und dahin einschlagende Fächer."

Angehängt ist der inhaltreichen Schrift ein Schema der „Lehrgegenstände der technischen Centralanstalt oder höhern Gewerbschule zu Darmstadt, so weit sie bis jetzt ausgeführt ist."

Das Ganze ist nicht nur für das Großherzogthum Hessen, wo die Landstände mit Anträgen, die Gewerbschule betreffend, eben beschäftigt sind, sondern überhaupt ein Wort zu seiner Zeit. Es berichtigt die Ansichten über eine Angelegenheit, die an vielen Orten mehr als eine versuchte und schwebende, denn als eine sichere und fest organisirte anzusehen ist, über eine Angelegenheit, welche in dem Gebiete der Bildungsanstalten als die wichtigste der Gegenwart bezeichnet werden muß, eine Angelegenheit, deren feste Organisation der Jugend des Mittelstandes, d. h. desjenigen, der als die productive Basis aller anzusehen ist, diejenige Bildung gewährt, welche den Fortschritt in allen Beziehungen sichert.

---

5) Nicht uninteressant ist es, mit den bisher vorgetragenen Ansichten die des Herrn Gymnasialdirectors Rigler in Potsdam zu vergleichen, welche derselbe in dem zur Feier des Säcularfestes des dortigen Gymnasii (17. August 1839) geschriebenen Programm in dem Aufsatze: „Einige Gedanken über Gymnasial- und Realbildung" veröffentlicht hat.

Der Herr Verf. erklärt die Behauptung, die man hat hören müssen (man denke hier und bei folgenden Citaten z. B. nur an Thiersch!), daß der Streit zwischen der Gymnasial- und Realbildung nur eine vorübergehende Erscheinung des Tages, ein Product der Erfindung müßiger oder auf Böses sinnender Köpfe sei, für eine gar zu flache Auffassung der Dinge, vielmehr sucht er den Gegensatz der Meinungen als mit dem Prozeß des Gesammtlebens unsrer Zeit zusammenhängend an.

Nachdem der Verf. nun hierauf die Anklage gegen die Realschule, als nur dem gemeinen Princip äußerer Nützlichkeit huldigend, als nichtig nachgewiesen und später eben so das Gymnasium gegen die Meinung der Anhänglichkeit an veraltete Zustände und überwundene Richtungen siegreich ver-

theidigt, folglich die Berechtigung des Zeitgeistes, auf beiden Wegen höhere Bildung anzustreben, anerkannt hat (S. 2 — 16): äußert er über andre streitige Gegenstände durchweg wohl überlegte, begründete Ansichten, von denen wir wenigstens einige andeuten müssen.

Zuerst vertheidigt er die Nothwendigkeit des Lateinsprechens und Lateinschreibens in den Gymnasien. Dieselbe ist neuerdings von einem denkenden Manne in der Schrift: „Ueber die Nothwendigkeit einer Abstellung des Latein-Schreibens und Redens auf Schulen und Universitäten und des ausschließlichen Gebrauchs der Muttersprache für alle wissenschaftlichen Gegenstände. Von J. W. Neumann, Bürgermeister zu Lübben. Berlin, 1839, Bechtold und Hartje" (15 Sgr.) mit starken Gründen von Neuem angefochten worden. *)

Beneke hat sich bekanntlich in gleichem Sinne ausgesprochen, und die Hallischen Blätter von Echtermeyer und Ruge sind auf dieselbe Seite getreten. Die Gelehrten mögen es ausmachen.

---

*) Man würde dem Herrn Verf. sehr Unrecht thun, wenn man ihm feindselige Stimmung gegen alle gelehrte Bildung zuschreiben wollte. — Sein Standpunkt ist vorzugsweise der patriotische. Die Ansicht des Hrn. Neumann ist neulich in sehr geistreicher Weise von Köppen in den Hallischen Jahrbüchern vertheidigt worden. Wie verlautet, will ein Göttinger Philologe schweres Geschütz dagegen aufführen und die alte Burg gegen den neuen Geist vertheidigen. Hoffentlich wird die Philologen-Versammlung in Mannheim sich mit dieser und ähnlichen Zeitfragen beschäftigen, die wichtiger sind als Untersuchungen über die Lage des Schlachtfeldes von Marathon. Geht die Versammlung auf dergleichen Zeitinteressen nicht ein, so wird sie nimmermehr das Interesse der Zeitgenossen erwecken. Die das gegen die Bestimmung der Gelehrsamkeit oder für eine Depravation derselben halten, mögen Biedermann's „Wissenschaft und Universität, Leipzig 1839" (20 Sgr.) lesen und studiren.

Herr Director Rigler redet der Beibehaltung des Lateinischen in der Realschule auch das Wort.

Man würde übrigens sehr irren, wollte man vermuthen, daß er andern Einseitigkeiten der streng philologischen Schule huldigte. Unumwunden und offen erkennt er die Vorzüge der heutigen Zeit vor der der antiken an, hält diese aber für Momente idealer, freilich einseitig idealer Entwickelung.

Wenn der Verf. von einem Unterschiede der Methode des Gymnasial- und Realunterrichts spricht, so bedauern wir, darüber keine weiteren Aufschlüsse zu erhalten. Da derselbe ein Gymnasium leitet, mit dem eine Realschule verbunden ist, in der Art, daß sie Sexta und Quinta gemeinschaftlich haben und von Quarta an, ohne Combination, aus einander gehen: so wäre es lehrreich gewesen, den Hrn. Verf. seine Erfahrungen mittheilen zu sehen. So viel erhellet, daß der Verf. von der Forderung eines streng wissenschaftlichen Unterrichts in der Realschule, wie er z. B. in der achtungswerthen Schrift von Tadey verlangt wird, abstrahirt. Diese Ansicht haben wir auch schon anderwärts vertheidigt. Die Methode der höheren Bürgerschule soll keine andre als eine gesteigerte Elementarbildung sein. Wer meint, daß damit der Seichtigkeit und Oberflächlichkeit Vorschub geleistet werde, kennt die Sache nicht. Aber sie weiß nichts von wissenschaftlichem Schematismus, nichts von Deduction aus allgemeinen, an die Spitze gestellten Sätzen, nichts von abstracten Höhen, kurz nichts von dem, was man, gewöhnlich mit vollen Backen, wissenschaftlichen Unterricht nennt.

Nicht so weit, wie Schacht, der der Realschule das Recht der Maturitätsprüfung für die Universität vindicirt, geht Herr Rigler. Nach seiner Ansicht sollen die Schüler jener Anstalten nur unmittelbar zum bürgerlichen Leben vorbereitet werden, keine andere Berechtigung als die zu Subalterndiensten erlangen. „Das Administrative bezieht sich größtentheils auf Aeußerliches, das für den Mechanismus des

Digitized by Google

Staatshaushaltes zwar nothwendig ist, aber nur indirect eine innere Bedeutung gewinnt. Hier würde wissenschaftliche Durchgebildetheit Schmuck des Individuums sein; die Sache selbst verlangt nur Gewandtheit und verständige Einsicht."

Der Herr Verf. bekennt offen die Nothwendigkeit der Realbildung für die praktischen Berufsarten und Stände. So weit sind wir noch nicht überall, aber wir kommen dahin. Den Hrn. Hofrath Thiersch haben wir hinter uns. „Für alle jene Berufsarten würde die gelehrte Bildung ein heterogenes Element sein, das keine Versöhnung mit der täglichen Beschäftigung dieser Menschen fände und daher nur Unzufriedenheit anregte, ohne irgend eine würdige Frucht des Geistes abzuwerfen." Noch vor zwei und einem Jahrzehent waren diese und ähnliche Ansichten in dem Munde der Gymnasiallehrer selten. Es ist offenbar: wir kommen weiter, zwar unter Kampf und Streit, aber doch weiter. Das weit verbreitete Geschrei über die Herrschaft der materiellen Interessen unter uns und die von da her unsrer hohen Bildung drohenden Gefahren wird auch verhallen. Herr Rigler kennt es nicht. Vielmehr theilt er mit allen unbefangenen Menschen die Freude über das Wachsthum der äußeren Glückgüter der Nation. *)

---

*) Ueber obige Ansicht höre man die Meinung eines hochgebildeten Staatsmannes, dessen Urtheil wohl etwas wiegt:

„Das leibliche und geistige Wohlbefinden eines Volks beruht wesentlich einerseits auf der Stufe des Wohlstandes und der Bildung, welche die große Masse derselben bereits erreichte; und andrerseits auf der Sorgfalt der Regierung und der Zurechnungsfähigkeit ihrer Anordnungen. Für den preußischen Staat ist in dieser Beziehung so Vieles durch seine Regierung geschehen, daß ein schnelleres Wachsthum an geistigem und leiblichem Wohlsein nur gehemmt wird durch die Nothwendigkeit, in Sachen der Bildung der Zeit — Zeit zu lassen: das ist, bessere Ueberzeugungen nicht aufzudrängen, sondern nur die Mittel zur Entwickelung derselben durch eigene Vernunft und Kraft darzureichen, und die Gesinnungen und Hand-

Auf S. 23 kommt der Herr Verf. auf die den Gymnasien und Realschulen gemeinsamen, nachher auf die unterscheidenden Lehrstoffe. Jene gehen aus den beiden Momenten der sittlich-religiösen und nationellen, diese aus dem der besonderen Berufsbildung hervor. Ueberall aber müßte jede der beiden Anstalten in der Behandlung der dahin einschlagenden Lehrobjecte ihrem Princip und ihrer Aufgabe treu bleiben.

Zuletzt rechtfertigt der Verf. die Verbindung der beiden parallelen Zweige, der Gymnasial- und Realbildung auf gemeinschaftlichem Grunde. Aber gegen die Vermischung jener, gegen schonende Berücksichtigung der Realschulen in den Gymnasien, um sie nur in diesen Anstalten zu behalten, gegen Accommodation, Combination beider Arten von Schülern und andre Halbheiten erklärt er sich auf das Entschiedenste. „Das

lungen, welche daraus hervorgehen, erst durch Gewohnheit im Volk Wurzel fassen zu lassen, ehe die Früchte derselben zu neuen Unternehmungen verwendet werden. Das geistige Wohlsein der Völker setzt ein leibliches so nothwendig voraus, daß der Gegensatz zwischen materiellen und geistigen Interessen in der höheren Staatskunst ein leeres Wortspiel wird. Auch in den wohlhabendsten Staaten des neuern Europa fehlt noch sehr viel dazu, daß die große Masse der Nation in Nahrung, Wohnung und Kleidung, in Abwechselung von Arbeit und Erholung, in Sicherheit, Bequemlichkeit und Annehmlichkeit ihres Familienlebens, denjenigen Umfang von materiellen Gütern und davon abhängigem leiblichem Wohlsein und frohem Muthe besitze, welcher wesentlich erfordert wird, um ihr zu demjenigen Maaße von Leibeskräften, Gewandtheit und Ausdauer, von Aufmerksamkeit, Einsicht, Pflicht- und Billigkeitsgefühl zu verhelfen, dessen Erreichung jeder verständige Mensch ihr zur Förderung der allgemeinen Wohlfahrt und selbst der seinigen wünschen muß."

S. 39 der trefflichen Schrift: „Die Bevölkerung des preußischen Staates nach den zu Ende des Jahres 1837 amtlich aufgenommenen Nachrichten u. s. w. von Hoffmann, Director des statistischen Büreau's zu Berlin. Berlin, Nicolai. 1839." (3 Thlr.)

Princip der Gymnasialbildung ist einmal ein anderes, als das der Realbildung, und danach richtet sich die Methode des Unterrichts; wie soll ein Lehrer in seinem Unterricht sie beide mit einander verschmelzen? Die Aufgabe ist zu complicirt, als daß sich eine glückliche Lösung erwarten ließe. Es wird immer ein Theil der Schüler auf Kosten des andern gefördert werden."

Darum sind wir auch stets für die absolute Trennung beider Anstalten gewesen. Wir können die Verbindung beider, auch nur in der Art, wie sie in Potsdam stattfindet, daß die eigentlichen Gymnasialklassen von den Realklassen vollkommen geschieden sind, nur als eine vorübergehende Maaßregel betrachten; eine Ansicht, zu der Herr Professor Schmidt in seiner den zweiten Theil jenes Programms füllenden Geschichte des Potsdamer Gymnasii (S. 13) hinzuneigen scheint. Consequente, feste und ausgemünzte Menschen lieben überall die reinen Sachen.

Den Reichthum des Inhalts der vorliegenden Gelegenheitsschrift haben wir mehr angedeutet als dargelegt. Ueberall zeigt sich vollkommene Verständigung über die Interessen und Bedürfnisse der Zeit. Wenn wir nicht irren, ist ihr Verf., Herr Director Rigler, ein Schüler von Thiersch. Auch in dieser Beziehung zeigt sich demnach die Gewißheit des Fortschrittes.

A. D.

II.

Noch ein Wort über die Methode des Elementar-Unterrichts in der Muttersprache.

Der erste und Hauptzweck des Unterrichts ist formelle Bildung des Schülers; jeder andere ist als Nebenzweck zu betrachten. — Dieses ist ein Satz, den man weit öfter auf den Lippen, als im Kopfe und im Herzen hat, sonst könnte es mit dem Unterrichte, namentlich in unsern Elementarschulen, nicht so schlimm stehen, als es in der That der Fall ist. Es ist dieses wol ein auffallendes Wort, und Mancher mag es für ein hartes und ungerechtes halten; und dennoch: wer die Bedeutung des obigen Satzes kennt, und unsere Schulen angeschaut hat, wie sie in der Wirklichkeit sind, oder auch, wie sie in den Berichten der Schulinspectoren sich darstellen, der wird, will er unumwunden sich aussprechen, gestehen müssen: es ist wahr, man findet in sehr vielen, in den meisten Elementarschulen kaum Spuren wahrhafter Anregung, wirklicher Kraftbildung, geistiger Gymnastik. Und diese Mangelhaftigkeit hat in den meisten Fällen nicht etwa in der Trägheit und Unwissenheit der Lehrer ihren Grund — die Mehrzahl der Lehrer besteht aus Männern, denen es weder an gutem Willen, noch an den gehörigen Kenntnissen gebricht. Eins nur fehlt ihnen:

sie wissen den Schüler nicht zur Selbstthätigkeit anzuhalten; einestheils, weil sie, die Lehrer, selbst nicht genugsam zu geistiger Selbstthätigkeit gewöhnt sind; anderntheils, weil sie nicht die Natur des Schülers, noch die des Lehrgegenstandes, und noch weniger das Verhältniß beider zu einander genau erkennen.

Nur durch Thätigkeit kann die Kraft gestärkt werden; und geistige Thätigkeit ist Selbstthätigkeit. Es ist aber keine Kraftäußerung gedenkbar ohne Gegenstand, auf den dieselbe sich bezieht. In zweierlei Weise — die Unterscheidung ist wichtig — kann der Schüler selbstthätig sein: 1) indem er entdeckt, auffindet, 2) indem er selbst schafft, aufbauet. Die Natur des Unterrichtsgegenstandes erheischt das Eine oder das Andere. Das Entdecken und Auffinden ist bei dem Unterrichte das Bedeutungsvollere; denn es soll der Weg der Erkenntniß sein, und Erkenntniß muß auch der Selbstthätigkeit des Schaffens und Aufbauens vorhergehen und zu Grunde liegen; wogegen letzteres in vielen Fällen als Ziel und Frucht des Unterrichts zu betrachten ist. Was für den äußern oder innern Sinn des Schülers vorhanden ist, das kann er, mit Hülfe des Lehrers, finden; das Andere muß ihm gegeben werden, oder er muß es selbst schaffen. Am unfruchtbarsten für die Bildung ist das bloße Empfangen.

Bei der Selbstthätigkeit des Findens und Entdeckens ist die erste und nächste Rücksicht auf das Objekt der Thätigkeit zu nehmen. Denn der Schüler soll nicht bloß thätig und selbstthätig, sondern diese Selbstthätigkeit soll auch eine zum Ziele, zur Entdeckung führende sein; sie muß also mit Ueberlegung stattfinden. Und die einzige Garantie für die Zweckmäßigkeit dieser Ueberlegung ist in dem Wesen, in der Beschaffenheit des Unterrichtsgegenstandes zu suchen. Der Schüler soll finden, nicht etwa wie der Gegenstand von Jemanden sich vorgestellt werden kann, sondern wie er ist, seiner Natur, seiner Beschaffenheit nach. Das ist, was gefunden werden soll. Die fernere Frage ist: wie findet es der Schüler? wie

soll der Lehrer es finden lassen? — Naturgemäß! — Das ist ein Wort. Welcher Natur gemäß, der des Schülers, oder der des Unterrichtsgegenstandes? — Sicher beider; aber man muß zwischen beiden wohl unterscheiden. — Die Natur des Schülers fordert ein stufenmäßiges, von der Anschauung ausgehendes, sich vom Nahen zum Entfernteren bewegendes Fortschreiten, gehörige Vertheilung des Lehrstoffs, zweckmäßige Wiederholungen, Ruhepunkte u. s. w. Alles dieses lehrt die allgemeine Methodenlehre. Aber wo das Nähere, wo das Entferntere liegt, an welchem bestimmten Punkte die Anschauung beginnen, wo gerade Ruhepunkte und Wiederholungen angebracht werden müssen: das ist wiederum nur an dem Unterrichtsgegenstande zu ersehen. — Man muß elementarisch verfahren. Das Wort Elementarunterricht wird auch verschieden gebraucht und in seinen Bedeutungen verwechselt. Man versteht darunter überhaupt den absolut ersten Unterricht, den ein Schüler empfängt; dann auch den ersten Unterricht über irgend einen Gegenstand, in irgend einer Wissenschaft, z. B. der Astronomie. Der Elementarunterricht — in beiderlei Bedeutung — soll von Anschauungen, vom Einfachen ausgehen. Nicht selten aber glaubt man, den Gegenstand, in seine Elemente zerlegt, anschauen zu müssen, damit man recht elementarisch verfahre. Man führt dem Kinde nicht ein Haus, einen Baum, einen Satz, sondern einen Mauerstein, eine Holzfaser, einen Buchstaben vor die Anschauung —; consequent müßte der recht Elementarische sich mit Monaden zu schaffen machen. Aus dieser Einen irrthümlichen Ansicht sind viele andere hervorgegangen, z. B. die: nur Stückwerk, nichts Ganzes; nur Abgerissenes, nichts Zusammenhangendes; d. i. nur Aggregate, nicht ein System gehöre in die Elementarschule; ein Irrthum, der wieder viele andere zur Folge hat. Er soll weiter unten näher beleuchtet werden.

Wenden wir uns nach diesen Einleitungen zu unserm Gegenstande, dem Sprachunterricht.

Ist dieser Unterrichtsgegenstand geeignet zur formellen Bildung des Schülers? — Niemand läugnet es; aber Wenige erkennen, wie sehr, und in welcher Weise er Vorzüge hat vor jedem andern Unterrichtsgegenstande. — Das Denk- und Urtheilsvermögen kann auf mannichfache Weise entwickelt und ausgebildet werden, und man kann sich mancherlei Mittel zu diesem Zwecke bedienen; ihm kann und soll die Behandlung aller Unterrichtsgegenstände in der Schule entsprechen. Daß nun der Unterricht in der Muttersprache ganz besonders geeignet sein müsse, ihn zur Entwickelung des Denk- und Urtheilsvermögens zu benutzen, das sah man sehr bald ein; und in der That streben alle die bessern Lesebücher des Sprachunterrichts, sich des Gegenstandes auf die angegebene Weise zu bedienen. Aber würde man sich nicht wenigstens ungehörig ausdrücken, wenn man sagte, man wolle die Formenlehre zur Erkenntniß, oder das Zeichen zur Darstellung von Anschauungen benutzen? Die Formenlehre ist Verständigung, das Zeichnen ist Darstellung der Form; — und der Sprachunterricht soll nicht bloß zur Entwickelung des Denkvermögens benutzt werden, sondern „er fördert, wenn er, wie es die Natur der Sache fordert, zunächst und vorzüglich zum Verstehen führt, nothwendig und schon an sich diese Entwickelung."*) — Jene einseitige Ansicht (der Sprachunterricht müsse zur Entwickelung des Geistes benutzt werden) ist aber nicht etwa eine unschädliche, sondern sie hat eine durchaus unrichtige Behandlung des Gegenstandes zur Folge, weil sie aus einer ungehörigen Auffassung, aus einer unrichtigen grammatischen Ansicht hervorgegangen ist. Ein Sprachunterricht, bei dem die grammatische Ansicht zu Grunde gelegt wird, die wir unterscheidend die alte nennen, kann nicht wahrhaft bildend sein; nur die neuere Grammatik ist geeignet, auf sie einen methodischen, wahrhaft bildenden Sprachunterricht zu bauen. Es liegt uns ob, dieses zu beweisen.

*) Becker.

Der Unterschied zwischen der alten und der neuen Grammatik liegt wesentlich in Folgendem: Die alte Grammatik beschäftigt sich vorzugsweise mit den Formen der Sprache, und knüpft überhaupt die Bedeutung nur an die Form. Die neue Grammatik faßt hingegen zunächst den Inhalt der Rede in's Auge, den Gedanken, wie er in der Thätigkeit des menschlichen Geistes seinen Grund hat, und sucht darauf nachzuweisen, in welcher Form der Inhalt sich kund gibt und ausprägt. Die erstere geht von der Betrachtung der Form auf die Betrachtung des Inhalts; die andere von der Betrachtung des Inhalts auf die Betrachtung der Form.

Es ist wohl zu berücksichtigen, daß der Gegenstand der Sprache nicht etwas Aeußeres, sondern etwas Inneres ist. — Was außer dem Menschen da ist und geschieht, kann einen sinnlichen Eindruck auf ihn machen, den er empfindet und dadurch eine Wahrnehmung von der Außenwelt empfängt, die man gewöhnlich — der Name ist vom Gesichtssinne hergenommen und wird für alle Sinnenwahrnehmungen gebraucht — Anschauung nennt. Auch die durch den innern Sinn vermittelten Wahrnehmungen unserer geistigen Thätigkeiten nennt man Anschauungen, und unterscheidet demnach äußere und innere Anschauungen. Unsere Gedanken, die Thätigkeit des Geistes, indem er urtheilt, d. h. indem er Begriffe auf einander bezieht, sind Gegenstände der innern Anschauung; denn die Begriffe und die Beziehungen derselben sind in unserm Geiste entstanden und nur in demselben vorhanden. Die gesprochene Rede ist der Ausdruck unserer Gedanken; Worte sind nicht Zeichen für äußere Dinge oder Thätigkeiten, sondern für unsere Begriffe oder (der Flexion gleich) für die Beziehungen dieser Begriffe. D. h. durch die Begriffswörter werden Dinge und Thätigkeiten nicht dargestellt wie diese an und für sich sind, sondern wie sie gedacht werden, wie sie, als Begriffe, in dem Geiste vorhanden sind. Der Gedanke aber entsteht in dem Geiste nicht durch überlegte Zusammen-

setzung der Begriffe, sondern er tritt gleich fertig und ganz in's Dasein, wie ein Naturding, als eine vom Geiste geborne Einheit, die wol zerlegt werden kann, aber nicht auf entgegengesetztem Wege entstanden ist. Nur in einem Gedanken tritt der Begriff auf, und nie werden einzelne Gedanken für sich allein gedacht. Es ist daher ein Mißgriff, wenn man beim Sprachunterricht statt der Einheit des Gedankens den bloßen Begriff zu Grunde legt (der durchaus nur in dem Gedanken erkannt werden kann), oder wenn man sich bemüht, den Gedanken aus Begriffen zusammenzusetzen. Größer ist die Ungehörigkeit, wenn man, den Unterschied zwischen innerer und äußerer Anschauung übersehend, den Begriff, im Geiste vorhanden, wie das äußere Ding, das wirklich ist, behandelt und anzuschauen trachtet, und ihn in dieser Meinung in seine Bestandtheile zu zerlegen oder Definitionen von ihm zu geben sucht. Nur wie der Geist den Begriff hat, soll und kann er angeschaut werden; und Begriffe werden eben so wenig wie die Gedanken von dem Geiste aus Theilen zusammengefügt oder in ihren Theilen (Merkmalen) erkannt, sondern als Einheit angeschaut. — Am naturwidrigsten aber verfährt man, wenn man dem Schüler statt der Gedanken und der Begriffe bloße Worte gibt, und ihn mit diesen, ja mit den Biegungen derselben, oder endlich wol gar nur mit Silben und Buchstaben beschäftigt. Die alte Grammatik hat alle diese Sünden begangen, mußte sie begehen; und viele Lehrbücher der Sprache machen sich selbst in neuester Zeit der alten Sünden theilhaftig.

Die Richtung ist auf den ersten Blick zu erkennen. Wenn nicht Silben und Buchstaben, so sind doch Wörter gewiß der erste Gegenstand der Betrachtung. Man theilt sie ein nach der Veränderlichkeit ihrer Form, und unterscheidet zunächst die flexionsfähigen von den nicht flexionsfähigen (Partikeln). Die Flexionsweise ist gleich der folgende Eintheilungsgrund (Nomen und Verben); und dann sind es zunächst die einzelnen

Formen der Flexion, worauf alle Aufmerksamkeit gerichtet wird: die Kasus bei den Nomen; die Tempus-, Modus-, Personal- und die Aktiv- und Passivformen bei den Verben; und der Numerus bei beiden. Nur in so fern auf diese Weise Unterschiede in den Formen wahrgenommen werden, sucht man darunter auch eine Verschiedenheit der Bedeutung und bringt das Gleichmäßigste weit auseinander, z. B. die attributiven Eigenschaftswörter und die attributiven Genitive. Wo man aber keinen Unterschied in der Form wahrnimmt, da läßt man die heterogensten Bedeutungen für gleich gelten, z. B. prädikative, attributive und objektive Genitive. So findet man, um noch Ein Beispiel für viele anzuführen, daß der Form nach der Konditionalis des Präsens und Perfekts dem Indikativ des Imperfekts und Plusquamperfekts entspricht, und sich zu diesen Formen so verhält, wie im Präsens, Perfekt und Futur der Konjunktiv zu dem Indikativ. Bloß aus diesem Grunde nennt man nun die Konditionalisform des Präsens „Konjunktiv des Imperfekts", die Konditionalisform des Perfekts „Konjunktiv des Plusquamperfekts" u. s. w. — wiewol es den offenbarsten Widerspruch enthält, eine Gegenwart, z. B. „ich schriebe jetzt", als Vergangenheit zu denken. Und weil man für den Konditionalis im Futur und Futurexakt, z. B. „ich würde hören", „ich würde gehört haben", nun in dem Schema keinen Raum mehr findet, so muß diese Form ganz ausfallen.*) — Erst nachdem man alle Wörter in allen möglichen Formen angeschaut hat, bildet man (wie man die Silben aus Lauten, die Wörter aus Silben zusammensetzen ließ) aus den Wörtern endlich auch Sätze. Also der Gedanke, in dem allein die Wörter und Formen Bedeutung haben, kommt zuletzt vor und bildet den Schluß des Unterrichts.

Aus dieser grammatischen Ansicht, als solcher, kann sich keine geistbildende Methode für den Elementarunterricht ent-

*) S. Heyse, deutsche Grammatik, vierte Auflage, S. 435.

wickeln; und in der That benutzt man auch nur sprachliche Gegenstände zur Entwickelung des Denkvermögens. Der Sprachunterricht selbst dient dann nur dazu, den Schüler in so fern richtig sprechen und schreiben zu lehren, als er dessen für das Leben bedarf. Es ist auf Regeln abgesehen. Es versteht sich, daß man zu diesem Zwecke so methodisch verfährt, als es angehen will, und daß man den Unterricht möglichst geistbildend einzurichten sucht. Aber das Wesen des Lehrgegenstandes selbst bedingt nicht die geistige Entwickelung; wer alle Sprachregeln kennt und anzuwenden, und in so fern richtig zu sprechen und zu schreiben weiß, kann dabei ein äußerst stupider Mensch sein.

Anders verhält es sich mit der neuen Grammatik. Sie will (nicht sowol die Sprachregeln als viemehr) die Sprache verstehen lehren. — Man versteht eine Sprache, in so fern man mit den Begriffswörtern derselben den richtigen Begriff verbindet und die Bedeutung der Formwörter und Flexionen kennt. Es kann Jemand die Sprache verstehen, ohne sich Rechenschaft von diesem Verständniß geben zu können; die Sprachlehre aber will dasselbe zum Bewußtsein erheben, will zur innern Anschauung verhelfen, wie der Mensch geistig thätig ist, wenn er redet. — Da die beiden grammatischen Ansichten, die alte und die neue, gerade entgegengesetzte Richtungen verfolgen, so ist es nicht möglich, sie zu vereinigen. Es hat keinen Sinn, und zeugt von der größten Unkenntniß der neuen grammatischen Ansicht, wenn man einen Mittelweg einschlagen oder den alten Weg gehen und zugleich den neuen benutzen will. Die alte Grammatik beibehalten „mit Berücksichtigung der neueren Forschungen", führt zur Verwirrung, zur Halbheit, zur Zerrissenheit; und besser ist es, das Neue ganz zu ignoriren, als es zu mißbrauchen. Es gibt keine richtige Mitte zwischen zwei Ansichten, von denen die eine wahr, die andere falsch ist, sondern diese mittlere Ansicht muß nothwendig auch eine unrichtige sein. „Ueberhaupt will sich

die neuere Grammatik bei aller Achtung für das aus einer frühern Zeit Ueberlieferte mit der ältern Grammatik nicht vertragen; und einige nach herkömmlicher Weise gemachte Versuche, das Neue mit dem Alten zu verschmelzen, haben keine erfreulichen Resultate gegeben. Es ist für die Auffassung und für das Verständniß dieser Grammatik von Wichtigkeit, daß man den innern Grund dieser Unverträglichkeit klar erkenne. Dieser liegt nämlich darin, daß die neuere Grammatik nicht bloß irgend einen besonderen Theil der älteren Grammatik, wie etwa die Lehre von der Deklination der Substantiven, von den besonderen Zeit- und Modusformen oder von der Unterscheidung der Nebensätze, in einer neuen — entweder an sich richtigeren oder nur für den Unterricht zweckmäßigeren — Fassung darstellen will, sondern daß ihre ganze Richtung, und demzufolge die ganze Grundansicht derselben, von der der älteren Grammatik verschieden und ihr gewissermaßen entgegengesetzt ist." *)

Da das Denken eine nach innerlich nothwendigen organischen Gesetzen stattfindende Verrichtung des menschlichen Geistes ist, so muß sich gleiche Ordnung und Gesetzmäßigkeit in der Sprache nachweisen lassen. Es ist überall nur der Gedanke, was die Sprache ausdrückt; das ganze System der Sprache liegt in der Einheit des Satzes begründet, läßt sich daraus entwickeln und darauf zurückführen. Dieses zu thun vermag möglicher Weise jeder Mensch, der eine Sprache versteht und spricht; er darf nur die innere Thätigkeit seines Geistes beobachten, nachdenken über die eigenen Gedanken und den Ausdruck derselben, und wie dieser nach bestimmten Gesetzen zu Stande kommt. Es ergibt sich hieraus, daß die Sprachlehre das förderndste Mittel der geistigen Bildung sein kann, indem sie auf die einfachste, unmittelbarste Weise das Denkvermögen entwickelt, wenn der Schüler nur angeleitet

---

*) Becker.

wird, selbstthätig, durch Beobachtung der eigenen Thätigkeit das Wesen, die organischen Gesetze der Sprache zu entdecken, d. h. sich seines Verständnisses der Sprache durch Selbstdenken, durch innere Anschauung bewußt zu werden. Es ist nicht möglich, zu diesem Bewußtsein zu gelangen, ohne daß dabei die geistige Kraft auf die naturgemäßeste und eindringlichste Weise gestärkt und gebildet werde. Wer es erlangt hat, der kann dabei kein bornirter Mensch geblieben sein. Und in dieser Meinung stellt die neuere Grammatik an den Schulunterricht die Aufgabe: den Schüler die Sprache verstehen zu lehren; während das richtige Sprechen und Schreiben die Aufgabe der ältern ist. Es scheint auf den ersten Blick, als ob die letztere Aufgabe, indem sie die erstere in sich schließe, die umfassendere und darum die richtigere wäre. Aber abgesehen davon, daß die gewöhnliche Verfahrungsart (die sich nur mit Formen, richtiger Aussprache, Rechtschreibübungen, Alles nach gegebenen oder auch aufgefundenen Regeln befaßt) den Beweis gibt, daß man unter dem richtigen Sprechen nur ein regelrechtes, nicht ein auf wirklichem Verstehen beruhendes, d. h. nicht die Fertigkeit meint, die Worte und ihre Verbindungen durchaus ihrer wahrhaften Bedeutung gemäß zu gebrauchen; so ist die Erreichung des Zieles, daß Jeder im Volke die Sprache völlig richtig sprechen und schreiben könne, zwar etwas sehr Wünschenswerthes, aber es ist durch den Elementarunterricht selten zu erreichen, *) und für die Bedürfnisse des praktischen Lebens so wenig, als für eine gründliche formelle Bildung durchaus vonnöthen. Jedermann im

*) „Es ist eine angenehme Erscheinung, daß jetzt fast alle Kinder bei Entlassung aus der Elementarschule ihren Namen und auch einige andere Worte schriftlich aufstellen können, während man noch viele Erwachsene im Volke ihre Kreuze statt des Namens unterzeichnen sieht." Ehrlich, methodischer Leitfaden zu Uebungen im schriftlichen Ausdruck in der Elementarschule. 1839. Seite 1.

Volke soll die für's Volk geschriebenen Bücher, soll seine Prediger, seine Gesetze sprachlich vollkommen verstehen; dieses ist unerlaßlich. Er soll sich auch mündlich und schriftlich im Hochdeutschen richtig und geläufig ausdrücken; dieses muß man zu erstreben suchen. Das Verständniß der Sprache ist an und für sich Zweck, und eigentlicher und nächster Zweck des Sprachunterrichts; ist nicht bloß Mittel zum richtigen Schreiben und Sprechen. — Es ist aber diese verschiedene Ansicht über den Unterrichtszweck eigentlich dann nicht von praktischer Bedeutung, d. h. sie wird keinen Einfluß haben auf die Behandlungsweise, den Gang des Unterrichts, wenn man endlich anerkennt und beachtet: daß nur auf dem Verständniß der Sprache der richtige mündliche und schriftliche Gebrauch derselben beruhen soll. Denn sollte alsdann das festgesetzte Ziel wirklich nicht erreicht werden, so wird doch der formelle Nutzen, der dem Schüler aus der Behandlungsweise erwächst, ein wirklicher und bleibender sein.

Daß der Mensch die Erkenntniß seiner Muttersprache, sobald er diese wirklich versteht und spricht, möglicher Weise in sich selbst finden und entdecken kann, leidet keinen Zweifel. Es ist nur die Frage, ob diese innere Anschauung der eigenen Thätigkeit beim Denken und Sprechen nicht für den Schüler der Elementarschule eine ihrem Wesen nach ungeeignete, oder eine zu schwierige, vielleicht eine unlösbare Aufgabe ist.

Der Grammatik liegt ein System zu Grunde, und dieses muß von dem Schüler erkannt werden, wenn der Sprachunterricht für ihn wirklich so bildend sein soll, als er es irgend sein kann. Ein System aber — wendet man ein — ist nicht für den Elementarschüler, weil das System dem Elementarischen widerstreitet; und die auf die neuere Grammatik gebauten Lehrbücher des Elementarunterrichts in der Sprachlehre sind unelementarisch und unzweckmäßig, eben weil sie das System der Sprache in's Auge fassen. — Wir haben zu untersuchen, ob Wahrheit in diesem Ausspruche ist.

Es handelt sich nun offenbar zunächst darum, ob das Systematische dem Elementarischen wirklich widerstreitet, ob „elementarisch“ und „systematisch“ Begriffe sind, die einander ausschließen. — Wer den Unterricht bei den Elementen, den Anfangsgründen einer Erkenntniß, einer Wissenschaft beginnt, verfährt elementarisch. Die Schule, vor allen die Elementarschule soll elementarisch zu Werke gehen, das ist ganz gewiß. Die Frage aber ist: Sollen in der Elementarschule nur Elemente des Wissens, ohne Rücksicht auf ihre nach innerer Regel geordnete Verbindung zu einem Ganzen, d. i. ohne Rücksicht auf ein System gelehrt werden? — — Nimmt man die Bedeutung eines systematischen Unterrichts so, daß ein solcher bei dem System, dem Lehrgebäude, dem Ganzen einer Wissenschaft beginnen müsse, absteigend vom Allgemeinsten zum Besondersten, so ist allerdings ein solcher Unterricht — den man oft auch einen wissenschaftlichen nennt — allerdings dem elementarischen entgegengesetzt. Es ist aber in diesem Falle die Bedeutung des Wortes einseitig gefaßt, und es würde ein Mißgriff sein, wollte man, weil man — wohl oder übel — „systematisch“ in manchen Fällen mit „wissenschaftlich“ verdeutscht, alles, was man systematisch nennen kann, aus der Schule verbannen. Allerdings ist alles Aechtwissenschaftliche systematisch; aber darum ist nicht alles Systematische auch wissenschaftlich. Es gibt Systeme, die ein fünfjähriges Kind überschauen kann. — Der Lehrer soll überall systematisch, d. h. den Grundsätzen des Erziehungssystems gemäß verfahren, zu dem er sich bekennt. Aber abgesehen von dieser Deutung des Wortes: auch in Beziehung auf das Objekt des Unterrichts soll die Elementarschule zwar mit der Anschauung des Einzelnen beginnen, jedoch keineswegs fortwährend bei Einzeldingen stehen bleiben, sondern den Schüler auch zur Erkenntniß des Allgemeinen, der Einheit des Mannigfaltigen gelangen, und das Einzelne in Rücksicht auf diese Einheit anschauen lassen. Nur wenn dieses geschieht, ist das Finden, das Entdecken,

zu dem man den Schüler anleiten soll, in Wahrheit eine Selbstthätigkeit; nur das System ist es auch, was der Schüler möglichst selbstthätig finden kann. So geisttödtend es ist, wenn man dem Schüler allgemeine Sätze gibt, aus denen er das Einzelne abstrahiren soll, so bildend ist es, wenn es dem Schüler irgend gelingt, selbst einen allgemeinen Satz aufzufinden, und auf diese Weise von der Ahnung zu der Erkenntniß eines Systems überzugehen. Nicht das Element steht dem System entgegen, denn aus Elementen besteht es; sondern das Aggregat, die Sammlung einzelner Dinge, Anhäufung ohne Ordnung, ohne Plan, ohne Einheit. Nur solche Gegenstände, die eine Anordnung der Theile zulassen, fördern wahrhaft die formelle Bildung; und nur dann, wenn solche Unterrichtsgegenstände auch wirklich so behandelt werden, daß sich dem Schüler aus den Theilen das Ganze offenbart, findet die formelle Bildung wirklich statt. Alle rhapsodischen Kenntnisse verflachen den Geist, weil er sich keines Ziels bewußt wird; sie verwirren ihn, weil sie sich ohne Ordnung anhäufen; sie nützen ihm nichts für's Leben, weil er sie nicht anzuwenden weiß. Das Streben nach Einheit der Erkenntniß aber erwacht sehr leicht in dem Schüler, und ist ihm so natürlich, daß ein ausgezeichneter Pädagog warnend räth, das Kind unter geordneter Disciplin zu halten, damit es „keine Mittelstufen überspringe, und unbekümmert um das nächste Allgemeine unmittelbar auf das entferntere übergehe." Es sind die schlechtesten Schüler, ungeordnete, verworrene Köpfe, die gern Kenntniß auf Kenntniß häufen, und ihr Gedächtniß vollspeichern, wie ein schlechtgeordnetes Magazin; wogegen gerade die besten Schüler nicht selten deßwegen stupide erscheinen, weil sie sich sträuben, ihren Geist mit bloßen Aggregaten vollpfropfen zu lassen. Denn der Mensch liebt Uebersicht und Ordnung, Maaß und Gränzen; er schweift ungern in's Unbestimmte, Unbegränzte; er ermüdet leicht auf unbekannten Wegen, und verzagt auf Bahnen ohne Ziel. „Es gibt nur Eine wahre,

den Gesetzen des Geistes ganz angemessene Methode, künstlich, durch Unterricht zu Entwickelung einer gründlichen Allgemeinheit und Einheit der Erkenntniß bei dem Lehrling mitzuwirken. Und diese Eine Methode ist: vom Einzelnen und Vielen, als der breiten Basis, zur Einheit des Prinzips allmählig aufzusteigen, und in einzelnen kleineren Kreisen, die der Lehrling bald zu übersehen vermag, das Eine im Vielen finden, und dann wieder das Eine in dem Vielen suchen zu lehren." *) — Nachzuweisen, wie diese Eine Methode praktische Anwendung finde bei den einzelnen Unterrichtsgegenständen, zu deren Erkenntniß man den Schüler anleiten will, liegt nicht in dem Plane dieses Aufsatzes. Aber wenn schon ein realer Gegenstand, die Pflanzenkunde, nur dadurch wahrhaft bildend betrieben werden kann, daß man die Pflanzen nach Merkmalen unterscheiden, ordnen, und — geschehe es auch nur mit einem kleinen Kreise von Pflanzen — in ein System bringen läßt (— wiewol es eine Thorheit sein würde, wollte man dem Kinde ein System geben und nach demselben Pflanzen aufsuchen lassen), um so mehr fordert die Sprachlehre die eben verlangte Methode; ein Gegenstand, in dem der Geist (das am meisten systematische unter allen uns bekannten Wesen) mit seiner unwandelbaren Gesetzlichkeit sich abspiegelt. — Die Wahrheit, daß es der menschliche Geist selber ist, dessen Thätigkeit in der Sprache angeschaut wird, ist aller Beachtung werth. Denn da eigentlich das Objekt und das Subjekt des Unterrichts Ein Gegenstand, da es nur die Thätigkeit des Subjekts ist, was in dem Objekte in die Erscheinung tritt, so ist alles, was dem Wesen des Subjekts wiederstrebt, auch dem Objekte nicht gemäß; wogegen es keinem Zweifel unterliegen kann, daß dem Schüler, auf welchem Wege er immer die eigne Thätigkeit seines Geistes anschauen lerne, wenn er sie wirklich anschaut,

*) Niethammer.

die Anschauung eine der Natur seiner selbst gemäße sein muß. Das Denken ist etwas sehr Methodisches, und wer wirklich zur Erkenntniß der Sprache auf einem Wege gelangt, der ihrer Natur entspricht, der kann auch in Beziehung auf den menschlichen Geist nicht auf unrichtigem Wege sein. Die Sprache aber kann in Wahrheit nur in seiner wesentlichen Einheit, als Ganzes, als System angeschaut werden. Was wäre es auch, was man den Schüler sollte auffinden, entdecken lassen, wenn es nicht das System der Sprache wäre? Regeln zu finden, trockne Regeln, wie sie die alte Grammatik gab, das ist für den Geist nicht viel erspießlicher, als die Regeln ohne Erkenntniß ihrer Gesetzlichkeit auf guten Glauben anzunehmen und sich danach zu richten. Sprachlehrliche Aufgaben, ohne daß der Schüler weiß woher und wohin, sie ermüden ihn und machen ihn geistesmatt, ohne ihm in irgend einer Beziehung viel zu nützen. Besser ist es, in der Elementarschule gar keinen sprachlehrlichen Unterricht zu ertheilen und sich mit bloßen Sprachübungen zu begnügen, als jene unfruchtbaren, unbelohnenden Versuche mit einem Gegenstande zu unternehmen, dessen man nicht Herr werden kann.

Diese Sprachübungen sollen nach unserer Meinung auch der Sprachlehre vorhergehen, sollen die Basis bilden, auf der der Unterricht fortbauet, sollen dem Schüler den Stoff verschaffen, aus dem er späterhin abstrahiren lernt; — sie liegen dem Verfasser d. A. sehr am Herzen, und er muß sich über sie aussprechen.

Solche Sprachübungen — Uebungen des Sprachgefühls — sind für die Elementarschule unerlaßlich, damit der Schüler das Hochdeutsche wirklich verstehen und sprechen lerne. Es darf demselben keins der gewöhnlichen Begriffswörter, keine der gebräuchlichsten Sprachformen der Bedeutung nach unbekannt bleiben; und damit der Lehrer sich versichere, wirklich alles, was er üben wollte, geübt zu haben, und ferner, damit eine gehörige Stufenfolge vom Leichtern zum Schwerern,

vom Einfachen zum Zusammengesetzten stattfinde: so müssen die Uebungen in der Ordnung aufgestellt werden, die das Wesen des grammatischen Systems an die Hand gibt. Man hat von jeher — freilich mehr oder weniger — dieses Verfahren bei dem Unterrichte der Taubstummen beobachtet, und jeder Beobachter mußte sich von dem glücklichen Erfolge überzeugen. Diese Menschen lernen in sehr kurzer Zeit die Sprache, und verstehen dieselbe meistens vollkommener, und wissen sich nicht selten besser in ihr auszudrückeu als hörende Kinder, die weit längere Zeit Schulunterricht erhalten haben. — Freilich würde man auch bei solchen Sprachübungen sehr ungehörig verfahren, wenn man dem Schüler nicht sowol die Bedeutung der Wörter und Sprachformen, als vielmehr diese Wörter und Formen selbst, als solche, vor die Anschauung führen wollte. Es ist thöricht, ein Kind, auch wenn es nicht jedes Dingwort richtig deklinirt, jedes Zeitwort richtig konjugirt, mit Deklinations- und Konjugationstabellen zu beschäftigen; eine Beschäftigung, die ihm auf dieser Unterrichtsstufe durchaus geistlos sein und zur Qual werden muß. Es soll jedoch hierdurch keineswegs gesagt sein, daß der Schüler niemals auf die Form selbst solle aufmerksam gemacht werden. Namentlich muß dieses überall geschehen, wo ihm die Formen des Hochdeutschen, entgegen den Formen des Niederdeutschen, nicht geläufig sind, und ihm eingeübt werden müssen. Ja, es ist manchmal nothwendig, Formen gleicher Art in so zahlreichen Uebungen zusammenzustellen, daß sie sich durch die oftmalige Wiederkehr dem Sprachgefühl fest einprägen. Man würde z. B., wollte man die wenigen subjektiven Zeitwörter, die mit dem Hülfsverb s e i n konjugirt werden, wenn sie (nach B e c k e r) eine Veränderung des Zustandes bezeichnen, bloß gelegentlich einüben, wo sie irgendwo einzeln vorkommen, an ihren Gebrauch das Sprachgefühl nicht so bestimmt, sicher und für die Dauer gewöhnen, als wenn man sie in Einer Uebung anhäuft, und so sich ihrer Ein für alle Mal entledigt. Freilich wird auch

hier der Lehrer, der einige Gewandtheit besitzt und sich der Grundsätze eines naturgemäßen Verfahrens bewußt ist, mit diesen Formen die Schüler nicht haufenweise überschütten, sondern sie — was nicht schwer ist — in Sätzen als Denkübungen auftreten lassen. — Ueberhaupt soll der Schüler bei allen den Sprachübungen, die wir meinen, nicht einmal merken, worauf es eigentlich bei denselben abgesehen ist; als Uebungen seiner Denk- und Urtheilskraft sollen sie ihm vorkommen, sollen ihn durch ihren Inhalt, ihren Gegenstand ansprechen. Kurz, wie jeder Mensch seine Muttersprache verstehen lernt: durch Uebung, durch das Sprechen über Gegenstände der Innen- und Außenwelt — so soll es auch hier geschehen. Es soll aber hier — in geordneten Uebungen geschehen, weil die Erfahrung lehrt, daß die meisten Menschen aus den niedern Volksklassen, selbst die in bessern Schulen gebildeten, ihre Sprache in der That nur dürftig verstehen, und sie noch unvollkommener sprechen. — So wahr es ist, daß das Verständniß der Sprache und die Fertigkeit zu sprechen bei den meisten Unterrichtsgegenständen geübt werden kann: man hat es, zumal auf dem Lande, bisher durch diese Uebungen nebenbei noch nicht dahin bringen können, daß die Mehrzahl der entlassenen Schüler ihre Prediger, ihre Richter, ihre Bücher recht und leicht verstand; noch weniger, daß sie sich, zumal schriftlich *), mit einiger Geläufigkeit und Sicherheit im Hochdeutschen auszudrücken wußten. Die bisherigen Sprech- und Denkübungen waren darauf berechnet, diesem wohl erkannten Uebelstande abzuhelfen; aber sie erfüllten ihren Zweck nicht, weil sie sich entweder nur mit den Formen der Sprache beschäftigten, und den Schüler mechanisch, nicht durch's Denken, zum Sprechen verhelfen wollten, oder weil sie, auf den Inhalt sehend, die Formen der Sprache zu wenig oder gar nicht berücksichtigten. Viele Formen wurden dann

---

*) Vergl. die Anmerk. S. 325.

unverhältnißmäßig wenig, viele gar nicht geübt; nur die allergewöhnlichsten prägten sich durch oftmalige Wiederkehr dem Sprachgefühl ein, und das Resultat war immer wieder ein sehr mangelhaftes Verständniß der Sprache.

Die Sprache ist geistigen Ursprungs; sie soll und kann nie mechanisch, wol aber anfangs bloß praktisch, und soll späterhin theoretisch-praktisch geübt werden. Als Objekt soll sie erst bei der eigentlichen Sprachlehre dem Elementarschüler in den letzten Jahren seiner Schulzeit entgegentreten; schon deßhalb so spät, weil die Fähigkeit und der Sinn für innere Anschauung sich erst in der Lebensperiode einstellt, in die für den Elementarschüler die letzten Jahre seiner Schulzeit fallen. Wollte man den Sprachunterricht früher ertheilen, etwa nur gelegentlich beim Lesen und sonst, so würde sich das Verwandte nie zusammenfinden, man würde höchstens einige Sprachregeln entdecken lassen, das Denkvermögen des Schülers aber nur auf aphoristische Weise an dem Gegenstande üben können. Einen Ueberblick, eine Erkenntniß des Gegenstandes als eines in sich geschlossenen Ganzen, kurz, eigentliche innere Anschauung, das Bildendste bei dem Sprachunterrichte, würde man so wenig erreichen können, als man es jemals früher auf diesem Wege erreicht hat. Eben so unzweckmäßig würde es sein, die Sprachlehre mit den ersten Sprachübungen zusammengehen zu lassen. Es ist nur nöthig, daß der Schüler die üblichsten Begriffswörter und ihre Beziehungen verstehen lerne, und nach unserer Meinung soll dieses in planmäßig geordneten Uebungen geschehen; aber des Namens für Begriffswörter und Beziehungen bedarf es dabei so wenig, daß es die reine Anschauung der Beispiele trüben und den Geist des Schülers vom Denken ableiten würde, wollte man auf dieser Stufe Sprachübungen und Sprachlehre vermischen. Auch wenn späterhin die Sprache selbst Gegenstand der Anschauung wird, bedarf es noch der Uebungen, und diese sollen mit dem Unterrichte, jedoch soll der Sprachunterricht nicht mit den ersten

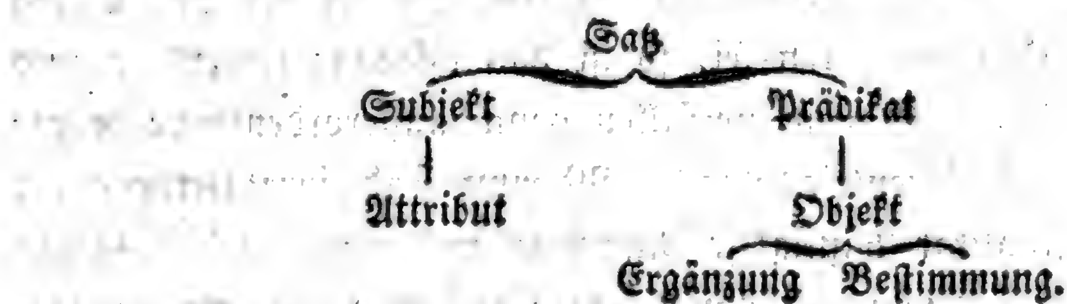
Sprachübungen verbunden werden. Mit der Theorie soll überall die Praxis Hand in Hand gehen, aber nicht soll man bei allen praktischen Uebungen theoretisiren. Freilich soll auch bei den Sprachübungen, sowol wie bei der Sprachlehre, der Schüler selbstthätig sein, soll auffinden und entdecken; aber was er entdeckt, bezieht sich nur auf den Inhalt des Stoffs, mit dem die Uebungen angestellt sind: die Sprache soll nur geübt werden.

Soll aber einmal Unterricht in der Sprachlehre ertheilt werden, so muß er auch so ertheilt werden, wie die Natur des Gegenstandes und die Natur des Schülers es fordert, und wir dürfen hinzufügen: mag auch dieser Unterricht immerhin nicht von unmittelbarem praktischen Nutzen für das Leben, nicht aus erster Hand anwendbar im täglichen Verkehr sein: die formelle Bildung, die der Schüler auf diesem Wege gewinnt, die Stärkung und Uebung seines Denkvermögens, seiner Urtheilskraft ist offenbar ein wirklicher Gewinn, dessen Bedeutung und Werth man bei einiger Erfahrung weit höher anschlagen lernt, als man es von vorn herein vermuthen und ahnen konnte. Es kommt kein anderer Unterrichtsgegenstand an Werth für die Geistesbildung dem Sprachunterrichte gleich; es kann nicht die Frage sein, ob man ihn in der Volksschule benutzen solle, sobald man die Ueberzeugung hat, daß es möglich ist, ihn einzuführen. — Aber man könnte behaupten, und hat behauptet, eine Anleitung zur übersichtlichen Anschauung der Sprache sei wegen der Natur des Gegenstandes mit zu vielen und mit unüberwindlichen Schwierigkeiten verknüpft. — Man hat vollkommen Recht, wenn man damit meint, es sei nicht möglich, das ganze Gebäude der Grammatik, wie der Sprachgelehrte es in seinem Geiste überschaut, wie der Sprachforscher es als streng wissenschaftliches System in seinen Schriften darlegt, dem Schüler übersichtlich und faßlich zu machen. Es wäre auch Mißdeutung, zu sagen, das hätte irgend Jemand gewollt. Gilt es aber, den Schüler anzuleiten, das,

was er bereits in seiner Muttersprache erkannt hat, auch mit Bewußtsein und in sachlichem Zusammenhange zu überschauen, die Einheit des Prinzips aufzufinden, in kleinern Kreisen, die sich allmählich erweitern, bis sie sich über die Sprache als ein Ganzes ausbreiten, „das Eine in dem Vielen" zu entdecken; so darf man die Lösung der Aufgabe nicht bloß für möglich, sondern muß sie bei einiger Kenntniß des Gegenstandes für wohl ausführbar halten. Der Umstand, daß die Aufgabe bisher noch nicht gelöset wäre, bewiese nichts gegen die Möglichkeit der Lösung; die Behauptung aber, daß die Versuche eben deßhalb mißlungen seien, weil die Bearbeiter der Lesebücher sich vorgesetzt hatten, den Schüler ein System finden zu lassen, ist so ungegründet, daß man im Gegentheil beweisen kann: wenn diese Arbeiten mangelhaft sind, so sind sie es daher, daß sie den Schüler zu wenig anleiten, sich auf jeder Stufe des Unterrichts des Standpunktes bewußt zu werden, kurz, daß sie das System dem Schüler zu selten und zu wenig anschaulich vor Augen führen. Es gehört namentlich bei Wurst's sonst äußerst vortrefflichen Lehrbüchern ein gewandter Lehrer, und der des Gegenstandes durchaus mächtig ist, dazu, den Schüler nirgend die lebendige Anschauung der Einheit des Gegenstandes aus den Augen verlieren zu lassen; und weit entfernt, daß Wurst's Anleitung zu schwierig sein sollte wegen des Systems, das seinem Werke zu Grunde liegt, würde er dem Lehrer die Arbeit erleichtert haben, wenn er auf mehreren Punkten des Weges darauf aufmerksam gemacht hätte, sich mit dem Schüler nach dem zurückgelegten umzusehen, d. i. wenn er mehr auf das System hingewiesen hätte. Denn gerade hierin hat der Verfasser dieses Aufsatzes die größeste Erleichterung beim Elementarunterrichte in der Sprachlehre gefunden, daß er vom Einfachen — dem nackten Satze — ausgehend, in dem Mannichfaltigen überall wieder das Eine finden läßt, so daß dem Schüler kein Theil der Sprache aphoristisch, sondern jeder in seiner Beziehung zu dem Ganzen, zu

der Einheit der Sprache erscheint. — Der Schüler verliert aber die Einheit und Uebersichtlichkeit des Unterrichtsgegenstandes sehr leicht, und ermüdet dann, wenn man, das Gesetz der Gründlichkeit mißverstehend, jeden einzelnen Abschnitt der Sprachlehre vorab erschöpfend mit dem Schüler durcharbeitet, und ehe man einen Schritt weiter geht, bei allen Einzelheiten so lange verweilt, bis man sie dem Schüler sämmtlich vor die Anschauung gebracht hat. So würde man in der Naturgeschichte naturgemäß weder bei jedem einzelnen Theile, — der Wurzel, dem Stamme, den Aesten eines Baumes so lange verweilen, bis der Schüler jede einzelne Faser einer Wurzel, jede Auszackung eines Blattes vollkommen angeschaut hätte; noch würde man sich damit befassen, erst gleichnamige Theile, z. B. die Wurzeln, bei sehr vielen Bäumen aufzusuchen, ehe man zur Anschauung eines folgenden Theiles überginge; vielmehr würde man erst Einen Baum in seinen Haupttheilen erkennen lassen, und dann die erlangte Erkenntniß an mehreren Bäumen vervollständigen, und zuletzt auf die Einzeltheile der Pflanze aufmerksam machen. In gleicher Weise ist es unzweckmäßig, wenn man in der Satzlehre bei einem Satzverhältnisse so lange verweilt, bis der Schüler es in allen Formen erkannt hat, in denen es irgend erscheinen kann, und nicht zu dem Folgenden weiter schreiten mag, so lange noch ein einzelner Fall unbeachtet geblieben ist. Es ist naturgemäß, den Schüler jedes einzelne Satzverhältniß zuerst nur in Einer, und in seiner einfachsten, eigentlichen Form anschauen zu lassen, und dann erst, wenn ihm auf diese Art ein ganz vollständiges Bild des Gegenstandes vor Augen getreten ist, an diese einfachen Erscheinungen die Mannigfaltigkeit gleichbedeutender Formen anzuknüpfen. Die eigentlichste Form für das Subjekt ist das Substantiv, für das Prädikat das Verb, für das Attribut das Adjektiv, für die Ergänzung der Kasus, für die Bestimmung das Adverb und die Präposition. In diesen einfachen Formen kann der Schüler

zu einer Uebersicht des ganzen Sprachsystems gelangen, kann daraus selbst ein Anschauungsbild entwerfen, in dem jederzeit der Gedanke als Einheit das Einfache, Eine ist, auf das Alles in der Sprache, es mag so fern abzuliegen scheinen, wie es wolle, ohne Schwierigkeit kann zurückgeführt werden.



Das ist die ganze Sprache. Der Schüler, welcher diese leichte und einfache Anschauung wirklich erlangt hat, wird durch Vielheit und Verschiedenheit der Formen nicht irre geführt werden können, sich überall der Einheit des Gegenstandes bewußt bleiben. — Man sieht leicht, daß diese vereinfachte Behandlungsweise des Unterrichts, welche durch die Natur des Schülers bedingt wurde, die Natur des Unterrichtsgegenstandes in keiner Weise beeinträchtigt; denn der letztere wird so weder abgerissen noch lückenhaft vorgetragen, ja er muß um so lückenloser sich darstellen, da das Verfahren nicht bloß auf den begabtern, sondern auf jeden Schüler berechnet ist. Der talentvollere Schüler mag allerdings leichter eine klare Vorstellung erhalten oder schnellere Fortschritte machen; aber dieselbe Bahn haben alle Schüler zu durchlaufen, dieselben Stufen führen den einen wie den andern zum Ziele, und es ist sicher ein Irrthum, wenn man glaubt, das größere Talent dürfe manchmal eine Stufe überschreiten, oder die besten Gänger sollen, auch wenn sie einen weiten, mühsamen Weg zu machen haben, nicht voranschreiten, sondern voranspringen. Ein sehr beachtenswerthes Wort hat über diesen Punkt ein Mann gesprochen, der vor Allen im Schulfache Erfahrung und Praxis besaß — der edle Denzel in seiner „Einleitung in die Erziehungs- und Unterrichtslehre", 2. Theil S. 274 Anm.:

„Es ist ein bloßes Mißverständniß, wenn man im Gegensatze gegen den Grundsatz der Lückenlosigkeit dem Lückenlassen das Wort redet; denn im Grunde will man mit der Lücke, die man absichtlich läßt, nichts als einen Versuch machen, ob der Schüler diese Lücke selbst auszufüllen wisse. Läßt man aber nicht den Schüler Rechenschaft geben, wie er bei Ausfüllung solcher Lücken verfahren sei, so ist das offenbar fehlerhaft und unmethodisch. Warum verfallen denn außerordentliche Köpfe so leicht auf Excentricitäten? Warum sind ihre Urtheile bei aller Originalität häufig so unrichtig und einseitig? Warum ist der Mensch von mittelmäßigem Kopf meistens ein brauchbareres Mitglied der menschlichen Gesellschaft, als der Mensch von Genie? — Wir antworten: Weil man aus lauter Respekt gegen das Genie dieses schon in der Erziehung nicht beengen will; weil man nie fragt: wie bist du zu diesem oder jenem Gedanken gekommen? weil man jeden Zwang, den man ihm auflegt, für eine Sünde gegen den Geist ansieht, darum wird sich der junge Mensch von Genie seines Verfahrens nicht bewußt; als ein originelles Naturkind sieht er alle seine Einfälle als ein Orakel von oben an, welches über alle Prüfung erhaben ist, indeß der mittelmäßige Kopf bei guter Leitung zwar langsam fortrückt, aber eben darum, weil er nicht fliegen kann, bedachtsam seine Schritte zählt, und, weil er nicht Vieles auf einmal auffassen kann, gezwungen ist, Stück vor Stück aufzunehmen, zu ordnen und in die Reihe seiner Vorstellungen einzupassen. In der That, dem genialen Kopfe ist ein sanft leitendes Band noch viel nöthiger, als dem mittelmäßigen. Ihn, der so leicht über die Lücken seiner Kenntnisse wegsetzt, muß man mit der größten Stetigkeit führen und ihm schlechterdings keine Sprünge auf Kosten der Gründlichkeit zu gute halten."

Darin liegt aber gerade eine besondere Kunst der Methode, den Lehrstoff so zu behandeln, daß der minder begabte Schüler bei dem Unterrichte nicht leer ausgeht, und auch der

begabteste fortwährend hinreichende geistige Beschäftigung erhält. Am zweckmäßigsten ist es, wenn der Unterrichtsgegenstand erlaubt, die verschiedenen Schüler denselben Weg, jedoch nicht alle in gleichen Zeiträumen, gehen zu lassen. So gibt Peter Schmid, dieser ausgezeichnete Methodiker, allen Schülern im Ganzen genommen dieselben Aufgaben; nur schreiten einige schneller voran als andere. Aber es gibt nur wenige Unterrichtsgegenstände in der Schule, die ein solches Verfahren erlauben. Bei den meisten würde der Unterricht zerrissen und zerfetzt werden, sowol wenn man den Unterrichtsgegenstand qualitativ für die verschiedenen Naturen und Anlagen der verschiedenen Schüler einrichten, und gleichsam dem einen die Kruste, dem andern die Krume wollte zu verspeisen geben; als auch, wenn man den einen wollte schneller und den andern langsamer voranschreiten lassen. Es bleibt nichts Anderes übrig, als das Verfahren so einzurichten, daß die fähigeren Schüler den Gegenstand mehr schaffend verarbeiten und ihn zu mannigfaltigeren geistigen Uebungen benutzen, während die schwächeren ihre geistige Kraft am Auffinden üben. Bei der Sprachlehre ist es leichter, in gegebenen Beispielen das Gemeinsame, das Gesetz oder die Regel aufzufinden, als dem aufgefundenen Gesetz gemäß neue Beispiele zu finden. Es geht aber recht wohl an, zugleich von einigen Schülern Beispiele auffinden und dieselben von andern analysiren zu lassen; und beides ist eine Beschäftigung der Selbstthätigkeit des Schülers. —

Die oben angedeutete Behandlungsweise des Sprachunterrichts entspricht dem Bedürfnisse der Elementarschule; für reifere Schüler in höhern Bildungsanstalten würde man von dem angegebenen Plane insofern abweichen dürfen, als den Kräften der Schüler zuzumuthen wäre, eine größere Mannigfaltigkeit der Formen auf den einzelnen Stufen zu überschauen, ohne daß sich dadurch die übersichtliche Erkenntniß des Gegenstandes bei ihnen verwirrte. So braucht man auch bei den

Seminarzöglingen den Unterrichtsstoff nicht in derselben ängstlichen Weise auseinander zu halten, als bei Elementarschülern; ja, es ist nöthig, der Kraft eines Jünglings mehr zuzumuthen, als der eines Knaben. Der Unterricht im Seminar soll überall streng methodisch, jedoch nicht gleich zu Anfange methodologisch sein, d. h. in Rücksicht auf die Elementarschule methodologisch. Es werde nicht bei jeder Unterrichtsstufe gesagt: dieses und das wird dem Elementarschüler nicht hier, sondern da und dort beigebracht; dieses ist gar nicht für Elementarschüler; dieses muß ausführlicher behandelt, jenes so und so entwickelt werden u. s. w. Vielmehr soll der Schullehrer selbst die Methode für das Bedürfniß der Elementarschule in dem Wesen des Gegenstandes entdecken, und sie dann erst auffinden, wenn er das Unterrichtsobjekt überschauen und beherrschen gelernt hat. — Dieses war auch des Verfassers Meinung und Absicht bei einem Werkchen, das er unter dem Titel:

„Leitfaden für die Sprachbildung in deutschen Volksschulen" (Essen, bei G. D. Bädeker, 1838) *)

herausgegeben hat. Es hat zwei Theile; der erste enthält Sprachübungen zur Bildung des Sprachgefühls, der zweite eine kurze Andeutung, wie die Sprachlehre zu behandeln sei. Beide Theile sind so eingerichtet, daß sie dem denkenden Lehrer in allgemein angedeuteten Umrissen den Stufengang, und zugleich Uebungsbeispiele in großer Anzahl an die Hand geben. Die Sprachübungen sind sachgemäß geordnet, und für den Lehrer (nicht für den Schüler, wie es ausdrücklich be-

---

*) Eine Recension desselben von Dr. W. Diesterweg ist in dem ersten Hefte des zwanzigsten Bandes der Rh. Bl. erschienen; der Verf. erlaubt sich, auch auf eine andere von Lorberg in Nr. 93 und 94 der diesjährigen Darmstädter Allgem. Schulzeitung aufmerksam zu machen.

merkt worden ist) mit Ueberschriften zur Verständigung des Stufenganges versehen. Zu diesen Ueberschriften hat sich der Verfasser der üblichen lateinischen Terminologie bedient, die denn auch in dem Inhaltsverzeichnisse des Buches zunächst in die Augen fällt. Gleich diese Terminologie ist nun Vielen ein Stein des Anstoßes gewesen. Der Verfasser ist, wiewol er sich in jeder Hinsicht durch ausdrückliche Bemerkungen verwahrt hatte, mißverstanden worden, indem man geglaubt hat, es sei seine Meinung, dem Schüler den Inhalt der Sprachübungen als Sprachlehre vorzuführen, was allerdings doppelt schwierig erscheinen mußte, da der Gegenstand durch die fremde Terminologie einen gelehrten Anstrich bekam und das systematisch geordnete Inhaltsverzeichniß (für den Lehrer bestimmt) den Horror vermehrte, zumal wenn man dasselbe nicht nach seinen Eintheilungsgliedern überschauete, sondern wie eine Abhandlung zeilenweise von A bis Z durchlas. Und doch: dem Schüler begreiflich zu machen, was Ursache, Erkenntnißgrund, Beweggrund, oder was möglich, wirklich, oder nur unter gewissen Bedingungen wirklich ist, kann nur dann ungemein schwierig erscheinen, wenn man statt der angegebenen Ausdrücke die folgenden gebraucht: realer, logischer, moralischer Grund; Konjunktiv, Indikativ, Konditionalis; Ausdrücke, deren man begreiflicher Weise bei dem Unterrichte gar nicht bedarf und vor denen der Verf. sogar ausdrücklich gewarnt hat. Wäre die Unterscheidung der angeführten Begriffe an sich dem Elementarschüler wirklich zu schwer, so würde er auch die verschiedenen Bindewörter nicht richtig unterscheiden, und also auch nicht richtig gebrauchen lernen. Und doch lehrt die Erfahrung, daß selbst Kinder von wenigen Jahren das „denn", das „also" u. s. w. verstehen und richtig anwenden. Nicht hierin liegt die Schwierigkeit bei der Sache. — Der Verfasser hat die Sprachlehre nur in Umrissen angedeutet; wer des Lehrgegenstandes mächtig ist, kann sich die Methode aus diesen Andeutungen entwickeln. Aber wenige Lehrer sind im

Stande, durch Selbststudium der neuern Sprachwerke sich die Kenntniß der neuern Grammatik zu eigen zu machen; die bisherigen Lehrbücher für den Elementarunterricht, die sich dem neueren Systeme anschließen, setzen aber diese Kenntniß bei dem Lehrer zu sehr voraus. Da hilft nun kein Sprechen und Schreiben weiter; es ist schon zu viel gesprochen. Soll es anders werden, so muß man zur That schreiten. Wohlan! — Der Verfasser d. A. wird die **Sprachlehre**, die in dem „Leitfaden" nur in Umrissen angedeutet ist, jetzt stufenmäßig, methodisch geordnet und vollständig durchgeführt herausgeben; und späterhin auch die Sprachübungen in zwei Uebungsbüchern so vertheilen, daß das erste die vollständige Uebung des einfachen, das zweite die des zusammengesetzten Satzes enthält. Wenn ihn nicht Alles trügt, so wird das zunächst erscheinende Werk, die Sprachlehre, weil sie auf theoretisch-praktischem Wege entstanden ist (der Verf. hat sie selbst in einer Elementarschule durchprakticirt), der Lehrerwelt die Ueberzeugung verschaffen, daß es nicht nur möglich ist, in jeder Elementarschule in dieser Weise zu unterrichten, sondern auch, daß dem Lehrer wie dem Schüler die Arbeit angenehm und leicht werden müsse. Er hat sich die Aufgabe gestellt, **den Lehrer zugleich mit der Methode des Unterrichts den Lehrgegenstand kennen zu lehren**; er will, daß man ihn unterrichten sehe, und denke: so begreift sich die Sache, und so läßt sich's machen!

Die Resultate des Unterrichts in der Sprachlehre, dem System der neueren Grammatik gemäß, sind höchst überraschend, besonders für den Beobachter, dem bei dem versuchten Studium der neueren Grammatik größere Schwierigkeiten entgegengetreten sind. Und doch ist — wir wiederholen den Ausspruch — ein geordnetes methodisches Verfahren der neueren grammatischen Ansicht gemäß nicht nur für den Lehrer, sondern auch für den Schüler, so sehr dabei des letzteren angestrengteste Geistesthätigkeit in Anspruch genommen wird, in

der That leichter und erfreulicher, als das beste Verfahren nach der alten Weise. Der Mangel an Einheit und Uebersichtlichkeit, an wahrer Anschauung, das Schweifen in's Unbestimmte war es gerade, was bisher dem Schüler den Sprachunterricht verleidete, wie keinen andern Unterricht. Darum gehörte alle Gewandtheit des Lehrers, und außerdem eine große Menge Kunstgriffe dazu, den Gegenstand in einer Schule zu halten; darum mußten die Schwächern gerade bei dem Sprachunterrichte die leidige Erleichterungs= und Ueberzuckerungskunst in Anwendung bringen. Dagegen, wenn die Sprachlehre alle Verhältnisse der Sprache aus der lebendigen Anschauung des Urtheils entwickelt, so entfesselt sie den Geist des Schülers, regt ihn an zu einer freien Thätigkeit seiner Kräfte, erleichtert ihm das Lernen und macht es ihm zu einer angenehmen Beschäftigung. — Es ist, um letzteres begreifen zu können, wohl zu berücksichtigen, daß uns die Erkenntniß der neueren grammatischen Ansicht hauptsächlich deßhalb schwer wurde, weil wir genöthigt waren, uns dieselbe in ihrer streng=wissenschaftlichen Auffassung anzueignen, was uns noch durch den Umstand erschwert wurde, daß wir in einer andern, entgegengesetzten Ansicht befangen waren, von der wir uns lossagen mußten, ehe das Neue bei uns Eingang finden konnte. Unsere Schüler aber, denen der Gegenstand methodisch geordnet entgegentritt und die in ihrem Geiste da nichts wegzuräumen haben, wo der Gegenstand Platz finden soll, und deren Anschauung noch nicht getrübt ist durch unklare, noch nicht verwöhnt durch schiefe und unvollständige Bilder: sie nehmen und verdauen die gesunde geistige Nahrung so leicht und gern, und gedeihen dabei, wie körperlich durch gesunde natürliche Leibesnahrung. — Aber nochmals: des Redens ist bereits übergenug gewesen, und wir wollen nicht durch Versicherungen, sondern durch That und Beispiel überzeugen. Nur ein offener, unbefangener, vorurtheilsfreier Sinn ist es, was wir von unsern Beobachtern und Beurtheilern verlangen und for=

dern, und — so hoffen wir — in der That auch erwarten dürfen.

Büren im September 1839.

F. C. Honcamp.

III.

Wechselseitige Schuleinrichtung.

1) Die Bedeutsamkeit der wechselseitigen Schuleinrichtung für unsre ungetheilten Volksschulen, ein Beitrag zur Beantwortung einer pädagogischen Streitfrage, von H. F. F. Sickel, Seminardirector und städtischer Ober-Schulaufseher in Erfurt. (Erfurt, 1839, Müller'sche Buchh. (16 Sgr. IV und 176 S.)

Ueber manchen Dingen schwebt ein wahres Unglück. Sie gerathen in schlechte Hände, oder werden von guten falsch behandelt. Man sollte denken, daß es Keinem einfallen würde, über eine praktische Sache, für die Anwendung bestimmt, abzusprechen, sie zu empfehlen oder zu verwerfen, ohne sie versucht zu haben, damit er nicht bloß vom Hörensagen, auch nicht bloß vom Nachdenken darüber, sondern von wirklichen Erfahrungen und Vergleichungen mit Erfahrungen, die durch andere Mittel erzielt worden, sprechen könne. Oder — sollte man meinen — einem praktischen Manne würde es, wenn er selbst nicht Hand an's Werk, nämlich an die Ausführung, nicht an ein Schriftwerk über die Ausführung, legen wollte, nothwendiger erscheinen, hinzugehen, wo Andere die Sache eingeführt haben, um zu sehen, was sie machen und leisten und wie sich das Ding im Leben ausnimmt. Aber nein, so

glücklich sind nicht alle Dinge. Es schwebt ein Unstern über ihnen.

Also geht es fort und fort der wechselseitigen Schuleinrichtung. Statt daß sie probirt und praktisch untersucht wird, denkt man darüber nach und veröffentlicht sein Nachdenken. Wären neue Versuche, Wahrnehmungen in Schulen nach wechselseitiger Einrichtung nicht tausendmal belehrender, überzeugender als tausend Gründe?

Aber nein. Dieses Nein bezieht sich auch der Hauptsache nach auf den Herrn Verf. des vorliegenden Buches. Er hat zwar die wechselseitigen Schulen in Weissenfels, Aschersleben, in der Seminar-Musterschule in Erfurt gesehen; aber er selbst bekennt, daß die letztere keinen Maßstab abgeben könne, und jene erst im Entstehen waren. Auch berichtet er von Aschersleben nur, was man dort erfahren haben will. Hr. Director Sickel hat über die Sache nachgedacht. Wir bedauern jenen Mangel, um so mehr, da der Verfasser aus früheren Schriften nur sehr vortheilhaft bekannt ist. Als Solchen werden wir ihn auch aus dieser neuen Schrift kennen lernen; nur fehlt die praktische Grundlage, d. h. ein wesentliches Stück. Doch gehen wir ohne Eingenommenheit daran!

In der Vorrede versichert er, die Sache „von einem bisher nicht genommenen Standpunkte beleuchtet und nachgewiesen zu haben, daß die w. Sch. für uns ein praktisches Interesse habe.“ Auf Beides haben wir also unsre Aufmerksamkeit zu richten.

1. Bell und Lankaster. 2. Die Verbindung des gegenseitigen Unterrichts außerhalb Großbritannien. 3. Die Mängel der Bell-Lankaster'schen Methode. 4. Die wechselseitige Schuleinrichtung. 5. Ueber die Verbreitung derselben.

Der Verfasser verfährt nach deutscher Art sehr gründlich. Es wäre nicht nöthig gewesen; denn alles bis S. 21 Mitgetheilte war allgemein bekannt.

6. Pädagogische Reise des Seminardirectors Diesterweg. Wahrhaftig, ich wollte, daß mich die Leute endlich in Ruhe ließen. Ich soll, auch nach Hrn. Sickel, die Urbanität verletzt und Andere verdächtigt haben. Weiß der Verf. denn nicht, daß ich die Herren Peters, Rönnenkamp u. s. w., als ich über die Sache schrieb, nicht dem Namen nach kannte? Von wem gingen denn die persönlichen Angriffe aus, von wem werden sie (z. B. in der Allg. Schulzeitung) fortgesetzt? Warten wir es ab, was Herr Sickel thun wird, wenn ihm Aehnliches widerfährt. Gerade die, welche die Personen über die Sache setzen, verlangen Rücksichten und wieder Rücksichten. Ich gestehe es, daß ich dieses Tergiversiren verachte. Gebe Gott, daß dieses Rücksichtnehmen, diese Weltklugheit, diese Selbstsucht mehr und mehr unter uns schwinde. Wer die Sache im Auge hat, ihr dienen will, kann nicht jede alte Perücke berücksichtigen. Es ist nicht möglich, weil einem Solchen durch die Rücksichten die Geradsichten verschwinden. Und was er in sich fühlt, erweckt er auch von Andern: das Preisgeben ihrer Person, wenn es um die Sache gilt. Man glaube auch ja nicht, daß es möglich ist, nämlich wie die Stimmungen, die kritischen Institute, die Parteien jetzt beschaffen sind, eindringlich zu schreiben und doch dabei so, daß es kein Mensch auf dem Erdenrund übel nimmt. O, über die römischen Ritter kann man schreiben, was man will; aber über Zeitinteressen, Zustände der Gegenwart! Wer das kann ohne Verletzung einer Person, der darf auch sicher sein: er hat nichts gewirkt. So empfindlich, so egoistisch sind die Menschen. Sie werden vom St. Interessentius regiert. Das Interesse dictirt die Meinung-n.

7. Resultate. Die Sache sei von Neuem zu prüfen.

8. Uebersicht. Die Frage, ob w. Sch., ob nicht, werde durch die Untersuchung, ob in unsern Schulen etwas zu ändern sei, und ob die w. Sch. verspreche, diese nothwendige Aenderung zu leisten, gelöset. Dieses ist offenbar der „noch

nicht genommene Standpunkt", daher das „praktische Interesse".

9. Was lassen unsre Volksschulen als Lehranstalten zu wünschen übrig? a) Es fehlt häufig die geistige Regsamkeit der Lernenden; b) die Geistesthätigkeit ist eine einseitige, keine freie. Gedächtniß und Erinnerungsvermögen würden häufiger geübt als Anschauungsvermögen und Urtheilskraft. Im Leben zeige sich keine Selbstthätigkeit u. s. w. c) Auch fehlt häufig das feste Wissen in dem Nothwendigsten.

10. In ungetheilten Schulen kann der Lehrer die Schüler nicht alle zweckmäßig beschäftigen. Daher die Stumpfheit, der Mangel am rechten festen Wissen.

11. Die Last, die auf dem Lehrer ruht, stumpft ihn ab u. s. w. Viele sind mechanische, ohne Energie wirkende Menschen.

12. Der Unterricht ist nicht gründlich genug. 13. u. 14. Die Schulerziehung ist ungenügend. 15. Die Ueberfüllung mit Schülern schadet. 16. Die Frei- und Erwerbschule in Erfurt unter Reinthaler leistet viel durch die Verwendung der reiferen Schüler der ersten Klasse in den untern Klassen. — In Bezug auf den Lehrzweck rühmt der Verfasser von der w. Sch. Folgendes:

1) Sie vermittelt auf zweckmäßige Weise den Uebergang von dem Einzelunterricht zu dem Gesammtunterricht, indem sie, was dem Kinde am lästigsten ist, in ein heiteres und anregendes Spiel verwandelt. 2) Sie verbindet das Lernen mit dem Ueben und läßt die in unsern Schulen über Gebühr herrschende Receptivität mit freier Selbstthätigkeit wechseln. 3) Sie nöthigt den Lehrer, nach festem Plane zu unterrichten u. s. w. 4) Sie berücksichtigt die Schranken der Lehrerkraft, die sie nicht durch die Einförmigkeit mechanischer Uebungen abstumpfen läßt, noch in dem Doppelgeschäft der Beaufsichtigung der Nebenbeschäftigungen und des Lehrens zersplittern will.

17. Der Einfluß der w. Sch. auf die **Gewecktheit** der Schüler. Hier kommt der unrichtige Satz vor, daß die Schüler einer Abtheilung auf derselben Stufe ständen, was in gewöhnlichen Schulen nicht der Fall sei. 18. Der Einfluß der w. Sch. auf den Lehrer. Er braucht nur zu lehren, nicht einzuüben u. s. w. 19. Der Unterricht wird gründlicher. 20. Die w. Sch. befördert die Erziehung der Schüler (S. 131 — 166).

21. In welchen Schulen sollen wir von der w. Sch. Gebrauch machen? Antw.: In ungetheilten Volksschulen. Nicht in überfüllten. Nur 100 Kinder können zweckmäßig beschult werden. Von einem sehr geübten Lehrer allenfalls mehr. Dann entsteht auch ein pecuniärer Gewinn.

Dieses ist der Inhalt der Schrift. Ich habe ihn angedeutet, was hinreicht. Ob die Leser in dieser Darstellung einen bisher „noch nicht eingenommenen Standpunkt" erkennen werden, muß ich ihnen überlassen. Ich habe das Neue nicht finden können, hätte mich desselben gefreut, weil man sich auf dem Wandeln eines oft betretenen, darum leicht langweilig werdenden Weges der Erfrischung freuet. Kann von dieser Seite die Schrift nicht als Bereicherung der Literatur angesehen, nicht empfohlen werden, so kann sie es für Anfänger, namentlich für Solche, die in keinem Seminar gewesen sind, damit sie erfahren, welche Anforderungen ein gereifter Schulmann der Gegenwart an den Unterricht und die Schule überhaupt macht. Dagegen zeigt sie die Ausführung der Wechselseitigkeit im Speciellen nicht. Die muß man bei Zerrenner suchen. Möchten doch nur alle die, welche fernerhin die nun allgemach abgedroschene Sache fördern wollen, uns mit theoretischen Empfehlungen verschonen, dagegen aber neue und sichere Erfahrungen vorlegen. Man schreibe uns: Kommet und sehet! und wir kommen.

A. D.

---

2) In Nr. 27 u. 28 der Allgem. Schulzeitung, Februarheft 1839, tritt Herr Pastor Rönnenkamp in Sachen der Wechselseitigkeit nochmals gegen mich auf: „Wider Diesterweg und einen Anonymus in den Rheinischen Blättern.“

Ich habe demselben versprochen, ihm in dieser Angelegenheit das letzte Wort nicht zu lassen. Es thut mir leid. Denn was soll ich ihm, der in 8 Spalten nicht nur keinen einzigen neuen Gedanken, sondern nur Klagen über Persönlichkeiten und — freilich nicht auffallender Weise, denn so pflegt es zu geschehen — neue Persönlichkeiten mittheilt, antworten? Ich weiß es nicht. Aber eben darum kann — das ist mein Trost, da ich einmal antworten muß — meine Antwort kurz sein.

Man braucht nicht Weber's klassisches Werk über Injurien und persönliche Kränkungen gelesen zu haben, um zu wissen, welche Bewandtniß es mit ihnen hat. Wo fangen Gegenreden, Widerlegungen und Controversen aller Art an, Beleidigungen zu werden, wo sind die Gränzen? Das wissen die Juristen nicht, denn in allen Ländern und Gesetzbüchern herrschen die größten Verschiedenheiten; folglich ist es auch kein Wunder, daß es die Schullehrer nicht wissen. Und ich weiß es auch nicht. Gar absonderlich muß es einem daher vorkommen, daß die, deren Sachen, d. h. Ansichten, Tendenzen und Handlungen, man nicht billigen kann und deren falsche Richtungen man mit Gründen — „Männer richten nach Gründen“ — pflichtmäßig — denn wer ist so kaltblütig, Alles gehen zu lassen, wie es geht; es geht dann auch darnach — zu widerlegen sucht, gleich das Geschrei persönlicher Beleidigung erheben. Das ist eine gar leichte Sache und, im Gefühl der eignen Schwäche, — eine Finte. Natürlich steht man auf dem eignen, erhabenen Standpunkt — wie man bescheidentlich zu äußern beliebt — einem solchen Beleidiger gegenüber auf viel zu hohem Standpunkte, um sich zu seiner Tiefe herabzulassen, man fühlt sich über ihn erhoben,

man ist ein fein gebildeter Mann, man ist Christ, und wie dergleichen Redensarten weiter heißen, die man, freilich „nothgedrungen und ungern", zum Besten giebt. So gesellt sich zu der Schwäche auch noch der Hochmuth.

Da Ihr nun, wie ich sehe, eben so wenig wie ich wisset, was gerechter Angriff und was persönliche Beleidigung ist, so will ich Euch sagen, was mich aufbringt, was nicht. Nicht Widerlegung meiner Meinungen, die ich von je her für subjective gehalten und ausgegeben habe, auch stets zu verbessern strebe; nicht entschiedener oder meinetwegen auch derber Widerpart; wohl aber in erster Potenz der animus injuriandi, den ich an verstohlenen Nackenschlägen und persönlichen Verdächtigungen erkenne; und in zweiter Potenz die inhaltslose Rede, die einen um Zeit und Lust bringt, und aus der nicht einmal das Publikum etwas lernt. Nach diesem Maßstabe urtheile ich; man lege ihn auch an mich!

Daß ich, um zu dem vorliegenden Thema zurückzukehren, aus Sachgründen mich gegen die wechselseitige Schuleinrichtung erklärte, weiß der, der meine „pädagogische Reise" gelesen. Viele Leser aber haben ein sehr kurzes Gedächtniß. Viele Andere haben auch die betreffenden Aktenstücke gar nicht gelesen. Auf Solche speculiren Männer wie Hr. Rönnenkamp; sie wissen: semper aliquid haeret. Ich verlange aber von Jedem, der sich über solche Controversen ein Urtheil erlaubt, daß er aus den Quellen geschöpft habe, und ich frage alle die, welche mit der genannten Quelle bekannt sind, ob ich in irgend einer Beziehung den Vorwurf persönlicher Attaque verdiene. Ich verfuhr rein objectiv, und — was nun zu Tage liegt — in Betreff der Beurtheilung der Schulen nach wechselseitiger Einrichtung mit der größten Discretion.

„Unrecht schlägt immer seinen eignen Herrn." Dies erfährt jetzt Hr. Rönnenkamp. Zuerst hat ihm Hr. Oberlehrer N. N. — ein Mann von Sachkenntniß und Erfahrung, und, wie Jeder, der ihn kennt, bezeugen wird, ein Mann

von der ehrenhaftesten Gesinnung — in dem XVIII. Bande der Rh. Bl. Heft 2, gesagt, wie er im Sommer 1837 die Normalschule in Eckernfoerde befunden, jetzt sagt es ihm noch entschiedener und deutlicher Herr Gabriel, von gleich ehrenhafter Gesinnung. Des letzteren Erklärung hat Herr Rönnenkamp ihm abgenöthigt. Denn man höre, S. 227 der Allg. Schulzeitung:

„Nun noch ein Wort über den Anonymus S. 150 der Rh. Bl. Es ist wahrscheinlich ein Seminarlehrer Gabriel, welcher im Sommer 1837 Eckernfoerde und Altona besuchte. Er ward für einen Abgesandten Diesterweg's angesehen und mit Mißtrauen behandelt u. s. w."

Gabriel, ein Abgesandter Diesterweg's, ein heimlicher Spaher, schlechtweg ein Spion und — ward mit Mißtrauen behandelt. Aber, du mein Gott, was ist denn an der schnurrenden, trummenden und pfeifenden Wechselseitigkeit noch zu erlauschen? Man kann sie ja schon vor den Thüren und Fenstern hören. Und der mißtrauischen Behandlung muß ich auch widersprechen. Es ist nicht möglich, weil die Lehrer der Normalschule, gleich Gabriel, offene, einfach-schlichte Männer sind.

Gabriel hat nun in der Allg. Schulzeitung Hrn. Rönnenkamp gesagt, wie er die Normalschule gefunden. So schlägt Untreue ihren Herrn. Auch diese abgedrungene Erklärung wird Hr. Rönnenkamp eine „hämische Rede" nennen. „Stillschweigen wäre vielleicht die beste Antwort auf solche Stachelreden eines erbitterten Gegners", wie Hr. R. in der Schulzeitung sagt. Unbezweifelt! Nachgerade wird er es einsehen. Wir müssen es ihm bestens empfehlen. Er bringt die Sache nicht weiter. Und lediglich darum nicht, weil sie nichts taugt. Sie ist und bleibt, wie wir hiermit wiederholen, ein **Nothbehelf**, und zwar ein recht trauriger. In den dänischen Staaten ist sie gefördert worden durch Befehle von

Oben und durch alle die Mittel, die Oben vereinigt sind. Und trotz dem will sie nicht fortschreiten.

Das sind die rechten Mittel nicht, eine gute Sache zu fördern. Eine gute bedarf ihrer nicht, sie führt sich von selbst ein, durch ihre Güte. Ihre Verpflanzung nach Deutschland und insbesondere nach Preußen ist nur sporadisch gelungen. Man sehe zu, welche Früchte sie getragen! Deren Beschaffenheit ist es, die ihre Ausbreitung unmöglich gemacht hat, nicht die Gegnerschaft von meiner Seite. Ich habe ein Scherflein dazu beigetragen, womit ich zufrieden bin. Sie hat an der Intelligenz unsrer Behörden und unsres ganzen Schulstandes Schiffbruch gelitten. In Dänemark dürfen sich nur zwei Augen schließen, und das mühsam und kostbar errichtete Gebäude verfällt auch dort in Trümmer. *) So geht es dort und anderwärts mit allen Dingen, die weder in Prin-

*) „Nach und nach wurde die Methode (wechselseitige Schuleinrichtung) theils aus Ueberzeugung, theils, fürchten wir, aus minder edlen Beweggründen in vielen Schulen eingeführt: im Jahr 1830 war sie zufolge eines gedruckten Berichtes von dem damaligen Oberstlieutenant v. Abrahamson in 2673 Schulen angenommen, und in diesem Augenblicke in 2195 Schulen außer der Hauptstadt (Kopenhagen). Man hat sich das Gute beim ersten Elementarunterricht angeeignet; man befolgt sie mit verschiedenen Modificationen (Wiederherstellung des Religionsunterrichts in seine alten Rechte, Abschaffung des unendlichen Aufrufens von jedem Kinde, Einschränkung der Signale, Simplificirung des zeit- und geisttödtenden Buchhaltens, Ausschließung des geographischen Unterrichts von der untersten Klasse, Verbesserung des Schreib- und Leseapparats u. s. w.) in den mit Schülern überfüllten Schulen, deren es besonders in der Hauptstadt nicht wenige giebt; in den besseren Schulen, die nicht überfüllt sind, ist sie vielleicht nie in der Wirklichkeit eingeführt gewesen, ob es gleich so auf dem Papiere steht, oder wieder größtentheils abgeschafft."

Brzoska, Central-Bibliothek, 1839, Juliheft, S. 111 in einem Aufsatze über das gesammte Unterrichtswesen in dem Königreich Dänemark.

cipien, noch in der Gesinnung der Menschen wurzeln. In Erziehungs=, wie in kirchlichen, d. h. allen innern Angelegenheiten, ist und bleibt es ein unseliges Beginnen, durch Machtsprüche und Befehle etwas anordnen zu wollen. Nicht einmal das Bessere gedeiht auf diesem Wege. „Sire, laissez nous faire!“ sprachen einst französische Kaufleute zu dem absolutesten und mächtigsten Könige seiner Zeit, der ihre materiellen Bestrebungen durch Ordonnanzen begünstigen wollte. War dieses richtig in solchen Dingen, so gilt es gewiß in spirituellen in höherer Potenz: Laissez nous faire!

So dachte Friedrich der Große.

Es ist ein Grundsatz von äußerster Wichtigkeit. Die Wahrheit macht sich selbst Bahn kraft ihrer Kraft und der unausrottbaren Güte der Menschennatur. Ihr vertraue man, lege ihrer Entwickelung keine Hindernisse in den Weg, sondern fördere positiv das in der Nation von unten auf sprießende Treffliche! Man vergleiche nur, um nahe liegende Beispiele zu nennen, die Wirksamkeit und den Einfluß einer Lehrerconferenz, die aus dem Streben der Lehrer nach Gemeinschaft entstanden und dadurch in ihrem Bestehen erhalten wird, mit einer andern, die auf höheren Befehl in's Dasein gerufen ist und dadurch existirt — den Einfluß einer pädagogischen Zeitschrift, die in der Gesinnung und Thätigkeit eines Volkslehrers wurzelt, mit einer solchen, die ihre Vorschriften nicht nur empfehlen, sondern auch befehlen kann: und man wird einsehen, was dem Volksschulwesen frommt. In Sachen der Erziehung, des Unterrichts und der Religion ruht kein Segen auf Befehlen; was in ihnen nicht aus der Freiheit stammt, nicht mit Freiheit geschieht, ist und bleibt leer und todt.

Herr Director Suffrian in Siegen hat im Sommer 1838 die wechselseitige Schuleinrichtung in Magdeburg kennen gelernt. Sage derselbe uns — sine ira et studio — wie er sie gefunden!

„Nichts gelingt uns besser", sagt ein großer Menschenkenner, (Bulwer in s. Frankreich, übersetzt von Lax, Aachen, 1835, Theil 2 S. 21), „als was wir kühn und frei thun." In derselben Weise urtheilt ein geistvoller Franzose: „Nous ne faisons rien de mieux que ce que nous faisons librement, et en suivant notre génie naturel." Schulangelegenheiten und Lehrer stehen auch unter den allgemeinen Gesetzen menschlicher Angelegenheiten und der menschlichen Natur. Darum: Laissez nous faire!

A. D.

Zum Schlusse stehe hier noch das Urtheil, welches Scherr in seinem neuesten Werke: „Leichtfaßliches Handbuch der Pädagogik u. s. w. Erster Band. Zürich 1839, S. 219" (wir kommen auf dasselbe zurück!) über die wechselseitige Schuleinrichtung fällt:

„Auch in Deutschland konnte sie sich keinen Eingang verschaffen; jedoch scheint sie in den letzten Jahren die Aufmerksamkeit der Pädagogen mehr auf sich gezogen zu haben, indem mehrere preußische Schulmänner nach Dänemark gesandt wurden, um die Schuleinrichtung kennen zu lernen und darüber Bericht zu erstatten. Unter den Kommissarien war Zerrenner, und derselbe hat in einer besondern Druckschrift den Gebrauch und die Anwendung derselben empfohlen. Wenn dieses System in Deutschland Eingang findet, so möchte die Ursache einzig darin liegen, daß bei steigender Armuth und zunehmender Bevölkerung in vielen Gegenden keine ausreichenden Mittel zur Anstellung von Lehrern mehr aufgetrieben werden könnten, also Mangel an Lehrern entstände und dann der Nothbehelf der Monitoren einträte. Im Kanton Zürich dürfen wir kaum fürchten, daß dieses System vorherrschend werde, da sogar die topischen Verhältnisse ein glückliches Hinderniß sind. Größere Dorfschaften sind meistens wohlhabend, so daß eine ausreichende Zahl von Lehrern wohl erhältlich ist.

Für die vielen kleinen Ortschaften mit geringer Schülerzahl wäre das wechselseitige System durchaus zweckwidrig, ein Hemmniß für den Schüler und ein Ruhekissen für den trägen Lehrer. Eine Volksschule, die sich einen höhern Zweck setzt, als bloße oberflächliche Aneignung mechanischer Fertigkeiten, kann dem Lankaster'schen System nimmermehr huldigen. Erziehender, bildender Unterricht kann nur vom Lehrer ertheilt werden. Indessen mag es in zahlreichen Schulen zweckmäßig sein, wohlgesittete und vorgerücktere Schüler zur Nachhülfe bei der Einübung des Lernstoffes zu verwenden. Eine solche Mitwirkung der Schüler ist jedoch keineswegs zuerst von Lankaster versucht worden, sondern wurde überhaupt von tüchtigen Schullehrern schon lange vorher benutzt, so daß ein Hauptprincip der Lankaster'schen Methode schon früher Eigenthum der Methodik und der Disciplin war."

IV.

Mancherlei.

1. Das Programm der höhern Stadtschule in Crefeld vom J. 1838 enthält eine werthvolle Kritik einiger Begriffsbestimmungen der Becker'schen Grammatik von Risler, mit Beziehung auf Hoffmeister's Erörterung der Grundsätze der Sprachlehre.

2. Das ehemalige Seminar in Klein-Dexen, die Lieblingsanstalt Dinter's (s. dessen Leben!), befindet sich jetzt in Preußisch-Eilau. Es ist ein Externat, d. h. die Zöglinge wohnen bei den Bürgern. In kleinen Städten geht das. Das Nassauische Landes-Seminar in Idstein hat auch ein Externat. Zugleich ist es ein vereinigtes katholisches und pro-

testantisches Seminar, und Niemand denkt daselbst an die Separirung, die in Rheinbayern vollzogen worden. Das Seminar in Kaiserslautern ist jetzt rein-protestantisch; das katholische Seminar ist in Speyer errichtet worden.

3. Der um das preußische Schulwesen, besonders in der Provinz Preußen, hochverdiente Waisenhaus- und Seminardirector Preuß ist im Sommer 1839, 39 Jahr alt, in Königsberg an der Auszehrung gestorben. Privatnachrichten zufolge hat er sich überarbeitet. Der von ihm bis zum dritten Bande herausgegebene „Volksschulfreund", eine Quartalschrift, konnte als ein Maßstab der Bildung der dortigen Volksschullehrer angesehen werden. Der Hr. General-Superintendent Sartorius lieferte Beiträge dazu. Preuß war der Nachfolger Kawerau's, dieser C. A. Zeller's. Preuß hat sich schriftstellerisch als tüchtiger Geograph bewährt. Seine letzte Schrift soll eine sehr tüchtige biblische Geschichte oder Bibelkunde sein. An seine Stelle ist Steeger, bisher Seminardirector in Jenkau bei Danzig, gekommen. Wer liefert uns eine Biographie von Preuß?

4. Nach dem Idsteiner Seminarprogramm vom J. 1839 vom Director Schellenberg (S. 4 u. 5) leistet die Aspirantenprüfung vorzügliche Dienste. Verschieden davon ist die Concursprüfung. Jene dient dazu, die Knaben, welche Lust haben, dereinst Schullehrer zu werden, zu prüfen, wenn sie, 14 oder 15 Jahre alt, die Elementarschulen verlassen. Den schlechtbegabten oder schlechtunterrichteten wird gerathen, eine andere Laufbahn zu wählen u. s. w. Die Concursprüfung ist die Aufnahmeprüfung. In derselben erhalten die, welche schon in der Aspirantenprüfung sich bewährten, und sich gut fortgebildet haben, den Vorzug. Von der Herzogl. Nassauischen Regierung werden die Lehrer: Müller zu Weyer, Höfer zu Guntersdorf, Fuhr zu Merkebach, Kespe zu Kestert, Seiler zu Rohr als diejenigen bezeichnet,

welche die tüchtigsten Aspiranten liefern, und den Reallehrern Petri in Usingen und Biebricher in Idstein wird über ihre dem Schulwesen geleisteten Dienste das besondere Wohlgefallen zu erkennen gegeben. Den allgemeinen Religionsunterricht für alle Seminaristen ertheilt der Director Schellenberg, den confessionellen für die evangelischen der Pfarrer Ebertz, für die katholischen der Pfarrer Neubig. Von der Religionslehre ist die Pflichtenlehre getrennt, die auch der Director Schellenberg lehrt. Derselbe gibt der 3. Klasse allgemeine Erfahrungsseelenlehre, der 2. Kl. Kindesseelenlehre, der 1. Kl. allgemeine Grundsätze des Unterrichts, besondere Methodik und Erziehungslehre mit besonderer Berücksichtigung des künftigen Volksschullehrers. Die Theorie scheint dort eine bedeutende Rolle zu spielen. Der „katechetischen Praxis" werden in der 1. Klasse wöchentlich 2 Stunden gewidmet. Sonst erfährt man aus diesem Programm nichts über die praktische Ausbildung der Zöglinge.

5. Angeblich eine Dame hat „Betrachtungen über Kleinkinderschulen", Berlin 1839 (24 S.), drucken lassen.

Motto: „Wir streben Vieles. Mancherlei gelingt,
Und Manches scheint mißlungen; doch die Welt
Lenkt unser Wirken Alles, leis' und sicher."

Zum Besten der zwölften Kleinkinderschule in Berlin. 5 Sgr.

Das gut geschriebene Schriftchen sucht nachzuweisen, daß weder das Bewahren, noch der vorbereitende Unterricht, sondern die „Erziehung zur Menschenwürde, zu dem freien, schönen Bewußtsein des Göttlichen in uns" der Hauptzweck der Kleinkinderschulen sei oder sein solle, werden müsse. Er (Sie) sieht dieselben als den wichtigen Anfang der erziehlichen Gemeinschaft der Gebildeten und der Ungebildeten, des höheren und des niederen Standes, an, und schlägt vor, daß zur Fortsetzung des durch die bisherige, auf das Alter von 2—6 Jahren beschränkte Einrichtung begonnenen und dadurch zur

Erreichung des ganzen Zweckes jede Dame sich 6 oder 8 Mädchen auswählen, wöchentlich zweimal bei sich versammeln, in Handarbeiten unterrichten und sich ihrer Erziehung überhaupt annehmen sollte, bis zu den Jahren der Reife. Aehnliches wird für die Knaben der untern Stände gewünscht.

„So werden — schließt die Verfasserin oder der Verfasser — die bürgerlichen Stände wahrhaft zusammenwachsen, nicht durch ein thörichtes Gleichmachen in dem Unwesentlichen, welches sie stets trennen wird, sondern in dem innersten Kern des Menschen, in der Gesinnung. Die Einen wie die Andern — diese erziehend, jene gehorchend, haben gelernt Menschen zu sein, in jedem Kleide, in jedem Beruf."

Der Gedanke ist zu prüfen. Jedenfalls geht er aus der Vorstellung der Nothwendigkeit der Lebensgemeinschaft hervor.

6. Bei Flemming in Glogau erscheint von F. Handtke ein „Schulatlas der neueren Erdbeschreibung in 25 Blättern" für 15 Sgr., ein wahrer Spottpreis. 2 Karten sind fertig; alle Monat sollen 2 folgen. Die beiden Probekarten stellen Europa und Asien dar. Sie haben die Größe der Querquart-Schreibebücher. Zeichnung und Schrift sind deutlich, und es ist Alles geleistet, was man mit Billigkeit für einen Sechser nur verlangen kann.

7. In der „kurzen Nachricht über das evangel. Seminar in Breslau vom J. 1838", vom Hrn. Oberlehrer Scholz verfaßt, spricht derselbe nachdrücklich von den Nachtheilen der Heftschreiberei in Seminarien. Sollte dies etwa in Schlesien jetzt noch ein Wort zu seiner Zeit sein? Die Sache ist doch, nach dem Urtheil aller Sachverständigen, gerichtet. Freilich, geistige Hinrichtungen erfüllen nicht so complet ihren Dienst wie leibliche. Es giebt révénant's. Auf denn, zur Verscheuchung der Unholde, die, wie corrosives Gift, die Selbstthätigkeit des Menschen aufressen!

Durch die Einrichtung — sagt Herr Scholz —, daß im zweiten Halbjahr des praktischen Cursus einem Seminaristen bisweilen mehrere Schüler-Abtheilungen zugleich übergeben werden, „bekommen die Zöglinge einen Begriff von der jetzt so viel besprochenen wechselseitigen Schuleinrichtung, die jeder tüchtige und geschickte Lehrer, aber ohne das künstliche System, ohne die zeitraubende Führung der Tabellen, längst in seiner Schule ohne Geräusch und Geschrei in Anwendung gebracht hat."

8. Das „Reglement pour les écoles primaires, an 1833", enthält p. 16 die Vorschrift:

„Toute punition corporelle est interdite."

pag. 77: „Un instituteur médiocre peut conduire d'une manière supportable une école simultanée, mais une école mutuelle, dirigée par un mauvais maître, est une école détestable, c'est une école de bruit et de désordre" — In Uebereinstimmung mit diesem Urtheil eines Franzosen über den Lankasterianismus, der nur Form ist, urtheilt ein Deutscher, Herr John, der 1837 in Eckernfoerde war, in den „Blättern für Süddeutschland u. s. w.", 1838, im 2. Hefte, über die wechself. Schuleinrichtung:

„Im Allgemeinen ist Mechanismus vorherrschend; daher höchstens dieses System in einer Elementarklasse bei unausweichlichem Mangel an Lehrern anzurathen und bloß auf die mehr mechanischen Pensen zu beschränken. Die Methode verlangt einen sehr umsichtigen, streng auf Ordnung haltenden Lehrer."

Ecole simultané heißt bei den Franzosen eine Schule gewöhnlicher Einrichtung, in der nur der Lehrer lehrt. Eine Schule, in der nur die Schüler lehren, d. h. sich üben lassen, eine Lankaster-Schule, nennen sie école mutuelle. Die Methode der wechselseitigen Schuleinrichtung nach Eckernfoerder Art nennen sie méthode combinée d'enseignement

mutuel et simultané. — Die Bewahrschulen nennen sie salles d'asyle oder écoles gardiennes, die Normalschule école modèle.

pag. 95: „L'enfant, qui lit – sans comprendre, n'a appris qu'une habitude funeste.“

9. Eine wesentliche Eigenschaft des Seminarlehrers ist die Vereinigung der größten Entschiedenheit mit der höchsten Empfänglichkeit. Es giebt eine Entschiedenheit, welche dressirt, aber nicht frei bildet. Bei Knaben thut das dadurch entstehende Exercitium à la Unteroffizier, besonders in Dingen, wie Elemente fremder Sprachen, bei denen es auf festes, hurtiges Wissen, wie beim Einmaleins, ankommt, seine Dienste; aber junge Leute von 18 — 20 Jahren lassen es sich nur mit Widerwillen gefallen. Die mit der Entschiedenheit verbundene Empfänglichkeit macht den Seminarlehrer zum Accoucheur des Talents.

10. Ich habe es schon einmal gesagt, ich will es noch einmal sagen: das Verhältniß des wahren Lehrers zum Schüler ist ein innerliches, ein geheimnißvolles, ein unmittelbares von Seele zu Seele. Sie tauschen die Seelen gegen einander aus. Wahre, d. h. feinfühlende Lehrer verstecken Solches den Augen des die Schule besuchenden Fremden. Fehlt diesen selbst das feine Gefühl nicht, so werden sie von einer Schule wie von einem heiligen Orte angeweht. Fehlt dieses aber, was, z. B. an einem Vorgesetzten aus der Art seines Benehmens erkannt wird, so fühlen sich Lehrer jener Art dadurch auf das Schmerzlichste berührt. Wer seiner ganz mächtig ist, wird ohne dringende Veranlassung dieses Schmerzgefühl nicht äußern; wer es aber nicht hat, dem fehlt gerade die Eigenschaft, die zum Wesen des wahren Erziehers gehört. Ein Solcher kann höchst glücklich sein, aber auch höchst unglücklich. Die Fähigkeit zum höchsten innern Glück ist, leider! nicht ohne die Fähigkeit zum höchsten, d. h. innern Unglück. Wenn die

Menschen oft wüßten, was bei rauher Behandlung in eines Lehrers Gemüth vorgeht, sie würden sich mehr besinnen.

Auch dieses ist sehr wohl zu bedenken von denen, die sich nicht-geistliche Schulvorstände wünschen. Von dem Geistlichen darf man mit Recht zuerst die Kenntniß und die Rücksicht auf das zarte Verhältniß zwischen Lehrer und Schüler erwarten.

11. In der kleinen Schrift: „Die höhere Bürgerschule, Worte der Verständigung über Zweck und Bedeutung derselben, von H. Hoschke, Leipzig, 1838, bei Rein" kommt die Stelle vor:

„Besonders wichtig (im Religionsunterricht) ist der Abschnitt, der von Jesus Christus handelt."

Dieser eine Passus ist hinreichend zur Charakterisirung der Schrift. Sapienti sat.

12. van Swinderen ermahnt die am 16. Mai 1838 in Gröningen versammelte Schullehrer-Gesellschaft mit nachfolgenden Worten:

„Festgenossen! durch ächte Humanität und christlichen Sinn unterscheide sich diese Feier! Alle Rohheit, alle ungesitteten Manieren, Alles, was in etwaiger Hinsicht Unmäßigkeit möge genannt werden, bleibe von uns und unserm festlichen Genusse weit entfernt!"

Und solche schmachvolle Aufforderungen läßt man noch drucken!

13. Als der Mayor von Liverpool im September 1838 dem durchreisenden Minister des Innern, Lord John Russell, ein Diner gab, sprach derselbe die Ansicht aus, daß der moralische Standpunkt des Volkes durch eine größere Verbreitung einer tüchtigen Erziehung gehoben werden müsse, daß dazu die Volksversammlungen zu benutzen seien. „Was die großen Versammlungen betrifft, die jetzt in verschiedenen Theilen des Landes gehalten werden, so mag es wohl Leute geben,

die sie unterdrücken möchten. Das aber ist meine Meinung nicht, noch die der Regierung, der ich angehöre. Ich glaube, daß dem Volke das Recht freier Discussion gebührt. Sie allein ist es, welche die Wahrheit an's Licht fördert. Das Volk hat das Recht, Versammlungen zu halten. Wenn seine Beschwerden nicht begründet sind, so wird der gesunde Verstand des Volkes selbst jenen Versammlungen bald ein Ende machen. Nicht von freien Verhandlungen, nicht von ungehinderter Aeußerung der öffentlichen Meinung haben die Regierungen etwas zu befürchten. Gegründete Besorgniß entsteht erst dann, wenn die Menschen mit Gewalt zur Eingehung geheimer Verbindungen getrieben werden. Dort liegt die Gefahr, nicht in freier Discussion."

14. Die Franzosen nennen das Schreiblesen Scriptolégie où écriture-lecture. Diese Methode soll in Frankreich schon lange bekannt gewesen sein; 1755 habe der Kanonikus Cherrier sie bekannt gemacht, 1759 der Schullehrer Viard sie angewandt, endlich im Jahr 7 der französischen Republik der Minister Franz de Neufchateau sie empfohlen. Ein Herr Peigné preiset jetzt ihre praktischen Erfolge. Nach dem „Bulletin de la société pour l'instruction élém., Janvier et Fevrier 1838" habe die Methode aber in Frankreich noch wenig Beifall gefunden.

15. Der angehende Lehrer hat sich vor dem Glauben an die Allgewalt der Pädagogik, der ältere vor dem an die Allgewalt der Natur zu hüten. Die Aufgabe ist, die beiden Verse des Horaz zu verbinden:

Naturam furca expellas, tamen recurret.
Nemo adeo ferus est, ut non mitescere possit.

Die angeborne Naturbeschaffenheit läßt sich durch Nichts ganz vernichten; aber keine ist so starr, daß sie nicht gemildert werden könne.

16. Die päpstliche Regierung hatte den Naturforschern ihres Gebiets die Theilnahme an der im Herbste 1839 beab-

sichtigten Versammlung italienischer Naturforscher in Pisa verboten. Darüber haben sich die deutschen Naturforscher in Pyrmont lustig gemacht. Hr. Oberbergrath Nöggerath aus Bonn endigte seinen Toast mit den Worten: „Unsre Brüder in Rom dürfen aus „„verständigen und triftigen Gründen““ die Versammlung in Pisa nicht besuchen. Gedeihen der Schwestergesellschaft in Pisa, Geduld den römischen Forschern und — Hoffnung auf bessere Zeiten!“

Die Deutschen bleiben sich gleich. Zu allen Zeiten haben sie sich um fremde Angelegenheiten bekümmert.

17. In Leipzig erscheinen jetzt „Wandtafeln zur Kenntniß des menschlichen Körpers zum Gebrauch in Schulen.“ Sie sind zum Aufhängen in Schulen bestimmt, wie man Tafeln über die Giftpflanzen hat u. dgl. m. Auf den ersten ist das Gerippe (Skelett) des Menschen, Leber, Magen, Eingeweide, der Rumpf eines aufgeschnittenen Körpers u. s. w. dargestellt.

Frage: Ist es passend, diese Tafeln in Schulen aufzuhängen?

Ich zweifle. Wenigstens wird der Anblick solcher Darstellungen nicht nur auf die die Schule besuchenden Fremden, sondern auch auf die Kinder, jedenfalls zu Anfang, einen unangenehmen Eindruck machen. In die Schule gehört das Leben, nicht der Tod, folglich Frühlingsluft, nicht Grabgedanken.

18. Woran erkennt man die Pedanten unter den Schulmeistern? Zum Beispiel:

1) An dem Meistern in der Orthographie, an dem Aufsuchen kleinlicher Verbesserungen (Schlimm-Verbesserungen) u. dgl.

Niebuhr sagte: „Noch immer habe ich gefunden, daß nur kleinliche Geister die deutsche Orthographie zu verbessern suchen.“ Nomina sunt odiosa. Doch sind wir eigentlich schon darüber hinaus.

2) An der Sucht buchstäblicher, steifer Correctheit im Styl, an der damit verbundenen Tadelsucht aufgespürter Fehler in unsern Klassikern.

Der kleinliche Mensch freut sich, an großen Menschen einen Flecken zu finden, er weidet sich an dem Fund. Eine wahre Armseligkeit!

Unsre: Göthe und Schiller dachten und schrieben anders, besonders der erstere. Aber auch Schiller, der sonst so strenge, ethisch gesinnte — er läßt sich in dem Briefwechsel mit Göthe rein menschlich gehen; beide gebrauchen eine Menge ordinärer Redensarten, fremde Ausdrücke, und manchen Fehler in Fülle gegen den guten grammatischen Styl. Darum aber werden sie von aufgebläheten Kleinmeistern gehunzt. Hätten diese Gedanken, dann würden sie Vieles erblicken — unter ihrem Standpunkte.

19. Das Leben ist kein Schneiderscherz. Dies hat der Seminardirector Scherr in Küßnacht bei Zürich in diesem Jahre erfahren. Zur Zeit der dort entstandenen Bewegungen wegen der Berufung Strauß's war er schriftlichen Angriffen ausgesetzt; zu Anfang September wäre sein Leben in Gefahr gewesen, hätte er sich nicht vorher mit Weib und Kind aus dem Staube gemacht. Tausende von Bauern, mit Büchsen, Flinten, Sensen, Stöcken ꝛc. bewaffnet, stürmten nach Zürich, um die vom Volke selbst gewählten Glieder der Regierung zu stürzen. Es gelang ihnen. An ihrer Spitze marschirte ein Arzt und ein Pfarrer, ein evangelischer, die Häupter eines sogenannten Glaubens-Comité. Bei diesem Worte ergreift den, der die Geschichte der Menschheit, besonders die des religiösen Fanatismus, kennt, mit Recht ein Schauder. Was Alles ist nicht im Namen des Glaubens und der Religion geschehen! Auch in Zürich ist Blut geflossen.

Scherr wollte, wie wir aus seinen Schriften wissen, das Volk aufklären. Die große Zahl derselben zeigt, daß ein

sehr großer Eifer ihn belebte. Nun lohnt man ihm so! Es ist eine bittere Erfahrung. Hat er Unrecht gehabt, dazu mitwirken zu wollen, daß die Schweizer Bauern — nach allen Nachrichten nach mit die rohesten, die in den Gegenden, wo Deutsch gesprochen wird, wohnen — mehr Licht empfangen? Möchte er selbst uns den Hergang der Sache, Ursache und Verlauf, erzählen! Es wäre ein schätzbarer Beitrag zur Volkserziehungskunde.

20. Herr Rentamtmann Preusker in Großenhayn (unweit Dresden) hat mich ersucht, die nachfolgende, als Manuscript für Freunde gedruckte Aufforderung in die Rh. Bl. aufzunehmen und den Lesern in einigen Zeilen zu empfehlen. Ich thue dies nicht nur mit Vergnügen, sondern entledige mich dabei auch einer Pflicht, womit ich beginne, weil die Pflicht dem Vergnügen vorgeht.

Schon längst nämlich hätte ich auf die Schriften des Herrn Rentamtmann Preusker aufmerksam machen sollen. Sie sind:

1) „Ueber Jugendbildung, zumal häusliche Erziehung, Unterrichtsanstalten, Berufswahl, Nacherziehung und Nachschulen. Eltern, Lehrern, Lehr- und Dienstherren, so wie Ortsbehörden, Schulvorständen, Gewerb- und Wohlthätigkeitsvereinen gewidmet u. s. w." Leipzig, Hinrichs, bis 1839 4 Hefte à 10 Ggr.

2) „Andeutungen über Sonntags-, Real- und Gewerbschulen, Cameralstudium, Bibliotheken, Vereine und andere Förderungsmittel des Gewerbfleißes und allgemeine Volksbildung u. s. w. 2 Theile. 2. Aufl. Leipzig, Hartmann, 1835." Auch unter dem Titel: „Bausteine."

Die ausführlichen Titel bezeichnen dem Leser den Inhalt dieser Schriften. Aber sie deuten nur schwach ihren erstaunlichen Reichthum an. Man findet nämlich in ihnen — man kann dreist behaupten — über alle Gegenstände, auf welchen

Volksbildung und Volkswohlfahrt beruht, Ansichten, Rathschläge und Winke. Dem lehrreichen Texte sind zahllose, nicht weniger lehrreiche Anmerkungen, Auszüge, literarische Hinweisungen beigefügt. Man kann nicht umhin, über den Fleiß und die Belesenheit des Verf. zu erstaunen. Die Schriften sind über die mannichfaltigen Gegenstände, die sie besprechen, als eine Encyclopädie zu betrachten.

Encyclopädie — dieses ist das rechte Wort. Es giebt immer noch Leute, welche über sie und die ihr dienenden Werke, jetzt gewöhnlich Conversationslexica genannt, den Stab brechen, weil diese, nach ihrer Meinung, der Verflachung und Vielleserei Vorschub leisten. Aber diese, wenn auch wohlmeinenden, doch einseitig urtheilenden, meist alterthümlich gesinnten, in die Vergangenheit mit Sehnsucht zurückschauenden Männer bedenken nicht, daß die encyclopädischen Werke, man kann sagen, ein allgemeines Bedürfniß — selbst des Gelehrten — geworden sind. Wie wäre sonst der Beifall zu erklären, womit die dahin einschlagenden Unternehmungen aufgenommen werden?

Hr. Rentamtmann Preusker ist ein encyclopädisch gebildeter, Alles, was Volkswohlfahrt, äußerliche wie innerliche, betrifft, umfassender, ihre Förderung begünstigender Patriot. Allgemeines Wohlwollen erfüllt ihn, auf die Praxis ist sein ganzes Streben gerichtet; er möchte mit Henri quatre jedem Landmann Sonntags ein Huhn auf den Tisch setzen, sein Herz mit Gemeinsinn durchdringen, seinen Geist mit nützlichen Kenntnissen erfüllen und alle die Anstalten und Einrichtungen getroffen sehen, die dazu mitwirken.

Seine Schriften verdienen daher eine Stelle in allen für Lehrer und das Volk errichteten Bibliotheken. Aus den Quellen können diese nicht schöpfen. Darum mögen diese die Resultate eines bewundernswürdigen Sammlerfleißes und, was mehr ist, verständiger Anordnung und Zusammenstellung und wichtiger Zuthaten aus dem eignen Geist dankbar begrüßen!

Schullehrer sind keine Gelehrte, sollen es nicht sein. Aber nach Reichthum des Wissens, des wohlverstandenen, praktisch anzuwendenden, sollen sie streben. Ich habe es schon einmal gesagt: Die Schullehrer sollen die geistigen Nährväter ihrer Umgebung sein. Ihre Thätigkeit ist zuerst auf die Bildung der Jugend gerichtet. Aber die aus der Schule Entlassenen, die Erwachsenen und Alten sollen sie nicht fahren lassen, wohin sie wollen, sondern auf deren Bildung im weiteren Sinne des Wortes fort und fort einwirken.

Es giebt Lehrer, welche Singvereine der Erwachsenen leiten. Lobenswerth! Andere versammeln jede Woche einen Abend erwachsene Männer, und sie lesen nützliche Schriften mit ihnen. Noch Andere legen für Schüler und für Erwachsene Bibliotheken an, verbreiten durch Verleihen derselben nützliche Kenntnisse und regen zur Nachahmung veredelnder Bestrebungen an. Auch lobenswerth! Kurz, hat ein Lehrer nur das Herz auf dem rechten Flecke: er wird schon Zeit und Gelegenheit finden, auch nach der Schule und außerhalb derselben guten Samen auszustreuen. In geistiger Berührung mit den erwachsenen Gemeindegenossen liegt die Quelle der edelsten Genüsse. Der Lehrer lernt auf diese Weise gewiß eben so viel von diesen, als sie von ihm. Er aber, der einem geistigen Berufe gewidmete Mann, muß den Impuls zum Guten geben; von ihm muß die Erregung ausgehen. Unrecht hat Jeder, der meint, es gehe in seiner Umgebung nicht. Es geht überall; nicht überall geht Alles; aber überall geht das Eine oder das Andere. Er hat wenigstens die Kinder in seiner Hand. Erregt er diese zu gar nichts, zu keiner Thätigkeit außerhalb der Schule und des Arbeitens für die Schule: es liegt an ihm.

Um die nützliche Gewohnheit des Lesens lehrreicher und veredelnd unterhaltender Schriften zu pflanzen, schaffte ein Lehrer eine der kleinen Schriften von Christoph Schmid an. Er verlieh dieselbe an die fleißigsten Schüler und Schü-

lerinnen als Belohnung, eine Woche für einen Dreier. Die Einnahme wurde gewissenhaft zu weiteren Anschaffungen benutzt, und siehe, nach fünf Jahren bestand die Schülerbibliothek aus 60 Schriften, die nach und nach von Alt und Jung gelesen wurden. Natürlich hatte der Lehrer sie auch gelesen; er benutzte ihren Inhalt in den Lese- und in den wenigen Stunden, die er dem Unterricht in gemeinnützigen Kenntnissen widmen konnte, und er wies auf die Schriften hin. Ein ausgezeichnetes Kind durfte ihm den Inhalt des Gelesenen Sonnabends Abends unter seiner Linde erzählen. Der Mann hatte ein Herz für seine Kinder. Das Herz macht erfinderisch.

Ich theile nun einen Vorschlag des Hrn. Rentamtmann Preusker mit. Ob er rechter Art sei, allenthalben, so wie er gegeben, ausgeführt werden könne, beurtheile der Leser selbst! Und wenn in seiner Umgebung nicht, sondern anders, oder Anderes: nun, so führe er dieses Andere aus und ein! *)

Ueber zu errichtende Lesezirkel für Dorfgemeinden;

eine Bitte an die Herren Geistlichen und Schullehrer hiesiger Gegend.

Von der Nützlichkeit des Lesens sorgfältig ausgewählter Schriften für den Landmann überzeugt, wünscht Endesgenannter für eine Anzahl Dorf-Gemeinden hiesiger Gegend

---

*) Ein sehr wichtiges Unternehmen wäre die Herausgabe einer Wochenschrift (wöchentlich etwa 1 Bogen), der Belehrung und Weiterbildung des Bürgers und Landmannes bestimmt. Das Wochenblatt des Hrn. Oberpfarrers Lange in Burg hat ausschließlich die Tendenz der moralisch-religiösen Belehrung. Man müßte aber alle Interessen der Leser berücksichtigen, das der Unterhaltung nicht ausgeschlossen. Sollte keiner der deutschen Lehrer dazu der rechte Mann sein?! Andere würden sich gewiß an ihn anschließen. A. D.

**) Der Herr Verf. hat so eben eine eigene Schrift über die Errichtung von Stadtbibliotheken herausgegeben, Leipzig 1839.

eine sogenannte Wander-Bibliothek einzuleiten, mit welcher zugleich der Vortheil verbunden werden soll, die gelesenen Bücher an die daran theilnehmenden Orte, zur Grundlage kleiner Kirchspiel-Bibliotheken zu überlassen. Dies ist folgendermaßen ausführbar:

Es cirkuliren z. B. 144 Bände in 12 Orten drei Jahre lang abwechselnd, so daß ein jeder der letztern am Anfang jedes Vierteljahres 12 Bände erhält, welche am Schlusse desselben mit eben so viel andern vertauscht werden. Dazu ist erforderlich, daß in jedem Orte, oder auch in einem gesammten Kirchspiele (und bei nicht genügend zahlreicher Theilnahme, auch wohl in zwei oder drei Kirchspielen gemeinschaftlich) sich zwölf Personen finden, und jede, wenigstens für das erste Jahr, sich verbindlich erklärt, jedes Vierteljahr 2 Sgr. in Vorausbezahlung zu entrichten (wofür mithin zwölf nützliche Bücher gelesen werden können, so daß also jedes nur 2 Pf. kostet; im zweiten Jahre werden ebenfalls 2 Sgr., im dritten nur 1 Sgr. 6 Pf. quartaliter entrichtet. *) Da nicht alle

*) Sollten während dem aber auch einige Mitglieder (durch Todesfall, Wegzug rc.) austreten, so werden, bei so billiger und bequemer Gelegenheit, sich angenehme Belehrung und Unterhaltung zu verschaffen, leicht neue an deren Stelle zu erlangen sein, und sei es aus andern, nahe gelegenen Orten. Dieserhalb ist auch, obwohl die Bücher nur nach und nach bezahlt werden können, dennoch ein Verlust in dieser Hinsicht nicht zu befürchten, weil eine bedeutende Anzahl von Mitgliedern Theil nimmt, und daher ein plötzliches Aufhören des Lesezirkels schwerlich eintreten möchte; so wie die Bücher immer auch einigen Werth behalten und deren Kosten sich meist schon mit dem zweiten Jahre decken lassen. Im dritten Jahre wird selbst ein Cassenbestand verbleiben, welcher theils noch zu neuen Bücher-Anschaffungen für dieses Jahr, theils zu desto billigerer Theilnahme bei einem künftigen dreijährigen Lesevereine zu benutzen, oder, wenn dieser nicht zu Stande käme, in die Gemeinden zur Anschaffung eigner Bücher zu vertheilen wäre. Wegen der zur möglichst erleichterten Leitung des Ganzen bestimmt und gleichförmig anzunehmenden vierteljährlichen Bücherzahl kann

Theilnehmer fortwährend Zeit oder Lust zum Lesen jedes Buches besitzen, und daher manche wochenlang unbenutzt bleiben möchten, so können dieselben währenddem den Leselustigen des Orts, — welche über jene Zahl von 12 oder 24 sich vorfinden, jedoch nicht zahlreich genug sind, um einen besondern Lesekreis zu bilden, — zur Lectüre überlassen werden, und zwar gegen 4 Pf. Lesegeld auf eine Woche für jeden Band, oder überhaupt quartaliter 2 Ggr., welcher Beitrag dann vierteljährlich mit eingerechnet wird und der gemeinschaftlichen Casse zu Gute kommt.

Bei der Auswahl der Bücher wird sorgfältig auf gemeinnützig belehrende wie unterhaltende populäre, zumal für den Landmann geeignete Schriften zu sehen sein, wovon aber immer auch zahlreiche für höher gebildete Landbewohner Interesse haben, daher auch solche ebenfalls sich dem Lesekreise anschließen werden. *)

---

stets nur auf zwölf derselben für jeden Orts-Lesekreis Rücksicht genommen werden. Wofern sich vierundzwanzig Leser an einem Orte finden, so wird für dieselben ein doppelter Lesekreis gebildet und jeder stets mit zwölf Büchern versehen. Fänden sich aber in einem Kirchspiele weniger als zwölf Leser und sie wünschten dennoch einen Lesekreis für den Ort, so würden sie den Betrag des Ganzen unter sich aufzubringen, und z. B. bei nur acht Lesern jeder 3 Ggr. zu entrichten haben. Sollten in einer Gegend mehr als zwölf Gemeinden dazu bereit sein, so könnten zwei völlig von einander getrennte Lesezirkel eingerichtet werden; fänden sich nur sechs solcher Gemeinden, so würden allerdings nicht mehr als 72 Bände in drei Jahren cirkuliren, und mithin jede Gemeinde nur sechs Bücher vierteljährlich erhalten, wofern nicht der Geldbeitrag auf 3 und 2 Ggr. erhöht wird, um wenigstens acht bis zehn Bücher stets an jede derselben ausgeben zu können.

*) Vor Allem werden Schriften über ein verständig geordnetes Haus- und landwirthschaftliches, wie Familienleben der Landbewohner überhaupt zu wählen sein, z. B. von Becker (Dorf Mildheim, in neuester, auch Gebildetere ansprechender Bearbeitung), Zschocke (Goldmacherdorf), Rothe (Franz Nowack),

Um aber auch allen den des Lesens nicht sehr gewohnten Mitgliedern dennoch den vielfachen Nutzen solcher Schriften möglichst zu gewähren, wird vielleicht die Einrichtung getroffen, daß ausgewählte Bruchstücke daraus in Versammlungen der Mitglieder jedes Orts-Lesekreises zu einer schicklichen Zeit (an geeigneten Orten und Abenden, zumal im Winter) vorgelesen werden, welches zugleich zu belehrenden und unterhaltenden Besprechungen über den vorgetragenen Gegenstand Gele-

---

Salzmann (Heinrich Gottschalk 2c.), Schwippel (Georg Frei), Fürst (wohlberathener Bauer Simon Strüff, eine Familiengeschichte für Bürger und Landwirthe, und das Seitenstück dazu: Marianne Strüff, wirthschaftliches Lesebuch für Frauen auf dem Lande) u. a. m.; ferner: kurzgefaßte und populäre historische und geographische, wie naturkundliche Schriften, Reisen und Biographien, zumal in Bezug auf das Vaterland und die betreffende Leserklasse; ebenso populäre diätetische, Erziehungs-, gesetzkundliche und ähnliche Schriften für das praktische Leben, wie allgemein verständliche Schriften über Ackerbau, Viehzucht, Obst- und Gartenbau; ebenso über Bienenzucht und andere landwirthschaftliche Nebengewerbe, und dabei einige geeignete landwirthschaftliche Zeitschriften. Außerdem aber auch zweckdienliche Gedicht-Sammlungen und, durch mitgetheilte Beispiele ansprechende moralische Schriften; gute Volkskalender (z. B. von Gubitz, Meyer 2c.) und andere Bücher vermischten gemeinnützigen Inhalts (wie z. B. Hebel's Schatzkästlein, Scholl's Spinnstube, Gottholdt's Feierabende 2c.); endlich auch einige gemeinnützige, wie unterhaltende Zeitschriften, zum Theil mit Abbildungen, wie z. B. das Pfennigmagazin, Lindner's Archiv der Natur, Kunst 2c., Andresse's Haus- und Wirthschaftsblatt u. s. ähnl. m. (Der Unterzeichnete behält sich vor, später noch andere geeignete Bücher in Vorschlag zu bringen, da deren Nennung hier zu weit führen würde.) Die Bücher werden gut planirt und in Pappband gebunden; stärkere in zwei oder mehrere Abtheilungen getheilt, nicht nur damit 144 Bände, im Durchschnitt jedes ungefähr zu einen halben Thaler gerechnet, zu erlangen sind, sondern damit auch das Lesen der Bücher nicht zu lange aufhält, wie denn überhaupt den wenig lesenden Landleuten keinesfalls starke Bände darzubieten sind, wofern sie von deren Lectüre nicht zurückgeschreckt werden sollen.

genheit geben würde. Auch könnten vielleicht junge Leute daran Theil nehmen, ohne Mitglieder des Vereins zu sein, welches zu deren Bildung und zur Anregung eigner Lectüre viel beitragen, und eine im Orte nicht gut ausführbare Sonntagsschule einigermaßen ersetzen könnte; diese Vorlesungen und Besprechungen würden dem vorgeschlagenen Lese-Institute einen noch höhern Werth verleihen.

Die Bücher werden bei der Ankunft im Orte entweder sogleich an die Theilnehmer vertheilt, und alle acht Tage umgewechselt, oder auch von denen, welche dies nicht wünschen, nach Belieben ausgesucht und abgeholt, in welchem Fall jedoch deren Rückgabe wenigstens nach vierzehn Tagen erfolgen muß, um sie andern Lesern nicht zu lange vorzuenthalten; — über welche Verhältnisse übrigens, die nähere Einrichtung zu treffen, jedem Orte überlassen bleibt. Verlorene oder beschädigte Bücher sind ganz oder theilweise von den betreffenden Interessenten zu ersetzen. Nach beendigter dreijähriger Cirkulation erhält jeder Ort 12 Bände, nach möglichst gleichmäßiger Auswahl, zur schon erwähnten Gründung einer Kirchspiels-Bibliothek. *)

---

*) Ueber Nutzen und Einrichtung solcher Büchersammlungen ist in des Unterzeichneten Schrift: Ueber öffentliche, Vereins- und Privat-Bibliotheken und andere Sammlungen, Lesezirkel ꝛc. (Leipzig 1839) Näheres erwähnt; so wie in desselben Schriften: Ueber Jugendbildung (Leipzig 1838), und Förderungsmittel der Volkswohlfahrt (Leipzig 1836) empfehlenswerthe Bücher für jene verzeichnet sind. Die Aufstellung der bereits im Lesezirkel benutzten Schriften in jenen Gemeinde-Bibliotheken hat noch den Vortheil, die aus Zeitmangel vielleicht nicht völlig gelesenen, doch nach ihrem Inhalte im Allgemeinen kennen gelernten Schriften, bei dem spätern Bedarfe stets wiederum und zwar unentgeltlich erlangen zu können. Ist nur einmal der Grund zu einer solchen Büchersammlung gelegt, so wird es auch an deren gelegentlichen Vermehrung, durch Geschenke ꝛc., nicht fehlen und ihr Nutzen sich in immer höherm Grade erweisen.

Nach dieser Vorausschickung erlaubt sich der Unterzeichnete, die Herren Geistlichen und Schullehrer hiesiger Gegend zu ersuchen, zu dieser so wohlthätigen Einrichtung gütigst mitzuwirken; einer derselben in jedem daran theilnehmenden Orte wird sich dann gewiß der Besorgung der Ausgabe der Bücher und deren Weitersendung, der Geld-Einkassirung 2c., gefälligst unentgeltlich unterziehen. Baare Auslagen für Papier, Botenlohn 2c. werden jedoch jährlich gegen Berechnung zurück erstattet, oder auch, für jeden Ort überhaupt, nach einer noch festzusetzenden Höhe (vielleicht 16 Sgr. jährlich) dem mit diesem Geschäft beauftragten Orts-Bibliothekar vergütet, welchem übrigens auch unentgeltlicher Antheil an der Schriftenbenutzung zuzusichern ist. Von diesen Bibliothekaren wird dann eine mit der Hauptleitung des Lesezirkels, der Bücherauswahl 2c. zu beauftragende Districts-Commission gewählt; aus einem der Herren Geistlichen, einem Schullehrer und einem mit der landwirthschaftlichen Literatur bekannten Oekonomen, der an den Lesezirkel theilnehmenden Orte bestehend, wovon ein Mitglied die specielle Leitung des Ganzen als Distrikts-Bibliothekar (wenigstens 1 Jahr hindurch) besorgt, und durch einen noch zu bestimmenden Betrag (von vielleicht 3 Thlr., für Zeitaufwand, Papier 2c. jährlich, außer der Porto-Restitution) zu entschädigen ist (welchem zugleich der Endesgenannte, so viel als möglich, seine Unterstützung, zumal in der ersten Zeit der Lese-Periode, in Hinsicht der zu besorgenden Bücher-Verschreibung und -Vertheilung, wie anzulegenden Listen 2c. bereitwillig zusichert). Fände sich kein Mitglied der Commission zu dieser Besorgung geneigt, so würde von derselben auch ein anderer Geistlicher oder Lehrer zum Districts-Bibliothekar und zugleich als ein viertes Mitglied der Commission gewählt werden; derselbe hat auch darüber, daß die Bücher richtig und zu rechter Zeit von einem Orte zum andern gelangen, genau Aufsicht zu führen und alljährlich über die an ihn einzusendenden vierteljährlichen Pränumerations-

Gelder eine Rechnung abzulegen. In den halb- oder vierteljährlichen, oder nöthigenfalls noch öfteren Commissions-Versammlungen wird das Nähere der Hauptleitung des Lesevereins bestimmt: und über alle einer Erörterung bedürfenden Gegenstände der speciellen Verwaltung entschieden, weßhalb auch die erwähnten, in den einzelnen Orten den Lesezirkel besorgenden Bibliothekare bei entstehenden Differenzen mit den Mitgliedern des Lesekreises, sich an diese Commission zu wenden haben. Wer sich mit deren Entscheidung nicht beruhigen will, dem steht es frei, sich an die Hauptversammlung zu wenden, welche alljährlich (oder nach Erfordern auch außerdem) stattfindet. Außer der Distrikts-Commission, welche diese Hauptversammlungen zu veranstalten hat, finden sich zu letzterer sämmtliche Orts-Bibliothekare ein, so wie es auch den Mitgliedern des Lesezirkels jedes Orts frei steht, eins derselben an der Versammlung Theil nehmen zu lassen, in welcher über die Hauptgegenstände des Lesezirkels berathen und abgestimmt, auch die vom Distrikts-Bibliothekar zu fertigende Rechnung vorgelegt wird. — Was nun die in hiesiger Gegend zu errichtenden Lesevereine betrifft, so werden die Herren Geistlichen und Schullehrer, welche in ihren Kirchspielen eine genügende Anzahl Theilnehmer dazu bereitwillig finden und sich der gefälligen Mitwirkung bei dieser gewiß gemeinnützigen und nur günstige Folgen versprechenden Unternehmung in Hinsicht ihrer Gemeinden unterziehen wollen, ergebenst gebeten, dem Unterzeichneten es gefälligst bald (und wo möglich binnen 14 Tagen), mit Beifügung einer Liste der zu dem Lesezirkel unterzeichneten Theilnehmer, schriftlich anzuzeigen, worauf sodann, sobald sich eine genügende Anzahl solcher Orts-Lesekreise ergiebt, die Einladung zu einer allgemeinen Versammlung an sie ergehen wird, um in derselben die hauptsächlichsten Verhältnisse des zu gründenden Vereins und dessen baldige Einrichtung näher gemeinschaftlich berathen und beschließen zu können.

Großenhayn am 21. Juli 1839. Rentamtm. Preusker."

21. Ueber den Werth der Wissenschaft und die allgemeine Theilnahme an ihren Spenden und Gaben, an ihrem Reiz und ihrem Nutzen, hat der so beredte als geistvolle Macaulay, Mitglied des Parlaments, am 2. September Abends in dem Waterloo-Saal zu Edinburgh bei einer Versammlung, die nicht weniger als siebenhundert Personen zählte, einen Vortrag gehalten, dem die universellste Verbreitung gebührt. Wir wollen nicht säumen, ihn in unserm Kreise bekannt zu machen. So gediegene Worte zur Wegräumung eines von Vielen unterhaltenen Vorurtheils wurden noch selten gehört; so eindringlich hat seit lange Niemand die große Sache der Kenntnißfortpflanzung geführt. In der Hauptstadt Schottlands besteht eine Bibliothek für Handwerker, durch freiwillige Beiträge gestiftet und unterhalten. Sie heißt: Mechanics' Subscription Library. Glieder und Freunde der Anstalt hielten an obenbemerktem Tage ein festliches Gastmahl. Man wußte voraus, daß die Politik nicht berührt werden würde; so geschah es, daß sich Männer aller Parteischattirungen einfanden. Alexander Murray, Inhaber einer Druckofficin, präsidirte. Nachdem der gewöhnliche Toast der Königin gebracht worden, erhob sich Macaulay, die Genüsse der Tafel geistig zu würzen. Eine Uebertragung der Hauptstellen seiner Rede mag versucht werden. „Wir stehen hier auf neutralem Boden. Mit dem innigsten Wohlgefallen habe ich erfahren, daß Personen der verschiedensten politischen Meinungen Mitglieder dieses werthvollen Institutes sind. Ich weiß, daß ehrenhafte Männer, die meine Ansichten in Dingen des Staats zu theilen, weit entfernt sind, mit Vergnügen auf eine Anstalt sehen, die in so hohem Grade nutzbringenden Unterricht und unschuldige Freuden fördert. Es giebt freilich auch unter allen politischen Parteien Männer, deren Absichten rein sein mögen, deren Geist ich aber für beengt halte, die mit Eifersucht und Widerwillen stolz auf jeden Plan zur allgemeinen Verbreitung von Kenntnissen herabsehen.

Ihr Argument — wenn es so genannt werden darf, was sie für ihre Meinung anführen! — läßt sich etwa so fassen: Sie geben den Werth der Wissenschaft zu, denn nur der Unvernünftige könnte ja eine so klare Sache bestreiten. Sie dociren: Wissenschaft ist etwas sehr werthvolles, vorausgesetzt, daß Einer Zeit und Gelegenheit hat, tiefes Wissen zu erlangen; — wenn aber Leute in einer Lebenslage sind, die ihnen, aller Wahrscheinlichkeit nach, nicht erlaubt, es weiter zu bringen, als zur seichten Halbwisserei; — wenn der ihnen erreichbare Unterricht nothwendig oberflächlich sein muß; — wenn sie ihre meisten Stunden der Handarbeit widmen müssen; — so ist zu erwarten, die Wissenssumme, welche ihnen zufallen muß, werde von der Gattung sein, die schlimmer ist als Unwissenheit. Diejenigen, deren Absicht sich in solcher Weise zu erkennen giebt, pflegen ihr Raisonnement auf einen Vers des Reimfürsten Pope zu stützen. „Ein kleines Wissen ist gefährlich", ruft freilich der Dichter aus; aber gewiß deutete er damit auf etwas ganz Anderes, als die Verbreitung nützlicher Kenntnisse. Ich zögere nicht, zuzugeben, daß die Mehrzahl der Individuen, für welche diese Anstalt gegründet und eingerichtet ist, ihrem Beruf nicht genugsame Zeit abbrechen kann, um tief einzudringen in Gegenstände der Literatur und der Wissenschaft. Dennoch werde ich so wenig zugestehen, daß dies ein Grund, sie auszuschließen von den vielen Genüssen und Vortheilen geistiger Ausbildung, als ich den Satz zulassen dürfte, daß ein Mensch, weil er kurzsichtig, sich die Augen ausreißen, oder, weil er eine schwere Zunge hat, sich taub und stumm wünschen müßte. Nehmen wir an, wir hätten hier vor uns einen Mann, erzogen auf der vortrefflichsten Hochschule, begünstigt mit ungewöhnlich hohem Lebensalter, bis zum letzten Hauch ungewöhnlich hoher Verstandeskräfte sich erfreuend; — stellen wir uns diesen Glücklichen vor, alle seine Stunden der Literatur widmend, die Wissenschaft pflegend, die Kunst übend; geben wir ihm ein ungetrübtes Da-

sein, verbracht in Studien, unter Bücherschätzen, in Gallerien, auf Reisen, im Umgang mit den größten Zeitgenossen; — was vermag ein solcher Mann an Wissen zu sammeln, wenn man, was er erlangt und aufgehäuft hat, vergleicht mit der Masse alles dessen, was in der Welt erkannt werden mag, mit der möglichen Einsicht in die großen Gesetze der Natur, der Gesellschaft, der Moral? So betrachtet, sind wir alle nur seichte Halbwisser! Und daß dennoch irgend Einer versuche, von dem Urborn und der Quelle der Kenntniß Alle abzuhalten, die nicht tief schöpfen können, während seine eigene Weisheit doch nur ist wie der Tropfen am Eimer und wie das Sandkorn am Meeresufer; — daß Einer sich anmaßen sollte, zu seinem Nebenmenschen zu sagen: Ich weiß viel, ich bin tief gelehrt; ihr aber könnt es nur zum Halbwissen bringen, darum will ich euch abhalten von den Vortheilen der Wissenschaft; — das ist mir stets als widersinniger Uebermuth beschränkter Geister vorgekommen. Würde es nicht höchst albern sein, wollte etwa Jemand sagen, es wäre gut gewesen, hätte König Alfred nicht lesen können, dieweil er ja doch nur ein Halbwisser geworden? Er kannte nur wenig Geographie, wenig Geschichte, sehr wenig von jeder Wissenschaft; — der arme König Alfred; er war in der That nur ein Halbwisser! Ich bin der festen Ueberzeugung, das Verbreiten geistiger Bildung wird immer mehr und mehr zum unauflöslichen Bunde führen zwischen der Liebe zur Freiheit und der Liebe zur Ordnung. Aber selbst wenn ich nicht diese Idee von den Vortheilen intellectueller Volkserziehung unterhielte, würde ich dennoch mit ungemeiner Theilnahme auf Anstalten, wie diese, hinsehen. Wie viel unschuldiges Vergnügen haben nicht die siebentausend Bände aus der Sammlung des Vereins dargeboten! Wie viele Stunden, von Verdrossenheit und Müßiggang entbunden, wie viele, vor Unmäßigkeit und Laster bewahrt, sind nicht glücklicherweise beim Lesen hingegangen! Und ist denn die Masse der Vergnügungen in dieser Welt, besonders bei den arbeitenden Stän-

den, so groß, daß wir den Wißbegierigen irgend einen reinen Genuß schmälern oder mißgönnen sollten? Wie viele Kümmernisse, wie viele Sorgen wurden nicht vergessen über dem emsigen Forschen nach Belehrung, ja in dem Streben nach geistiger Zerstreuung? Ich fühle dies vielleicht stärker, als Andere; so weit ich zurückdenke, waren mir Bücher die besten Freunde; sie waren mir Trost im Unglück und Genossenschaft in der Einsamkeit, ersetzten mir in der Dürftigkeit den Reichthum, in der Verbannung das Vaterland, erhielten mir in Mitten politischer Kämpfe die Heiterkeit des Gemüths. Weder Vermögen, noch Macht, noch Rang würde ich tauschen für den Genuß, den mir meine Bücher dadurch gewähren, daß sie mir den Umgang sichern mit den größten Genien entschwundener Zeiten, mir leuchten auf der Bahn zum Wahren und Schönen, und mir das Vorrecht geben, zu verkehren mit dem Fernen und Unwesentlichen, mit dem Vergangenen und Künftigen. Was aber mich selbst beseligt, das will ich wahrlich keinem von Denen erschweren, die mit ehrenhaftem Eifer gleichem Genusse sich zudrängen." —

22. Bulwer, Frankreich in socialer, literarischer und politischer Beziehung. Uebersetzt von L. Lax. Zweites Bändchen. Aachen 1835, S. 71 u. ff.:

„Bei Beurtheilung des Einflusses des Unterrichts (auf die Verbrechen) nimmt Herr Guerry *) als Grundlage die Liste derer an, welche dem Kriegsminister, zur Conscriptionszeit, als des Lesens und Schreibens kundig überwiesen worden sind. Indem er nun Frankreich in seine fünf Regionen theilt, vergleicht er die Karte, wo er departementsweise den Stand des Unterrichts mit bald helleren, bald dunkleren Schattirungen bezeichnet hat, mit der Karte, wo er auf dieselbe Weise den Zustand des Verbrechens angegeben hat. Aus dieser Vergleichung ersehen wir, daß, während die Verbrechen gegen die

*) Statistique morale de la France.

Personen am häufigsten in Korsika, den süd-östlichen Provinzen und im Elsaß vorfallen, wo das Volk gut unterrichtet ist, die wenigsten Verbrechen: in Berry, im Limousin und in der Bretagne begangen werden, wo das Volk am unwissendsten ist."

„Das ist das Verhältniß der Verbrechen gegen die Personen. Was die gegen das Eigenthum betrifft, so steht es beinahe fest, daß die bestunterrichteten Departements immer die meisten Verbrechen liefern; hat also Herr Guerry nicht ganz falsch gerechnet, so wäre klar, daß, wenn auch der Unterricht die Verbrechen nicht befördert, was noch bestritten werden kann, doch nicht anzunehmen ist, daß er dieselben vermindert. In der That aber kann man weder bei der von Hrn. Guerry angewandten Methode, noch auf sonst eine Art, zu einer richtigen statistischen Schätzung des Unterrichts gelangen."

„Unter die Bezeichnung von Leuten, die lesen und schreiben können, gehören sowohl die, welche kaum buchstabiren können und unter der Aufsicht eines Schulmeisters ihre Hieroglyphen kritzeln, als auch die, welche alle Vortheile einer gelehrten oder freisinnigen Erziehung genossen haben. „Lesen und Schreiben" — für den Einen der höchste Grad des Wissens, für den Anderen der niedrigste, wichtig, wo es zum Studium führt, nutzlos, wo es nur eine mechanische Bewegung von Lippen und Fingern veranlaßt — liefert, als allgemeine Bezeichnung, eine schlechte Definition des geistigen Zustandes eines Distriktes. Die Provinz, in der nur zweihundert Personen lesen und schreiben können, mag doppelt so viel von den durch Erziehung bewirkten Vorzügen und Gesinnungen besitzen, als eine andere Provinz, der vierhundert solcher lese- und schreibefähigen Leute angehören. Ja selbst angenommen, ein Mann aus der Bretagne schriebe eine so gute Hand, lese aber eben so leicht, als ein anderer aus der Provence, und beide könnten nur lesen und schreiben, so müßten, wenn wir glauben sollten, daß ihre gleiche Bildungsstufe zu gleichen Resultaten führen würde, wir nothwendig auch glauben, daß sie

dieselben Fähigkeiten, dasselbe Temperament, dieselbe Geistes- und Körperkraft hätten. Giebt es einen Unterschied bei Menschen, der eben so groß, oder gar größer ist, als der, welcher sich bloß um Lesen und Schreiben dreht, wie kann man dann behaupten, daß aus diesem Hauptunterschiede, ob einer lesen oder schreiben kann oder nicht, auf sein Leben zu schließen sei! Kurz, wenn wir unsere Berechnungen auch eben so genau machen könnten, als sie jetzt unbestimmt sind, so würden wir, wie ich fürchte, doch noch eben so wenig im Stande sein, den richtigen Schluß daraus zu ziehen, nach welchem alle jene berechnenden Don Quixote sich abmühen."

„Ich verlasse mich daher nicht bloß auf Herrn Guerry's Zahlen, wenn ich die Folgerung, zu der er gelangt, für wahrscheinlich und vielleicht richtig halte. Es hat noch niemand behauptet, daß in Italien, wo im Mittelalter die größte Bildung herrschte, die wenigsten Verbrechen verübt worden wären, und ich traue dem Philosophen nicht sehr, welcher behauptet, daß die Bildung, welche die Leidenschaften entwickelt, auch ein Werkzeug zu ihrer Unterdrückung sei, oder daß, wo die meisten Begierden sind, auch die meiste Ordnung und die größte Enthaltsamkeit in ihrer Befriedigung herrsche. Der Vertheidiger der Wissenschaft thut besser, wenn er sich auf eine breitere Grundlage stellt, wenn er geradezu das Bestehen der beiden Prinzipe einräumt, welche von jeher sich in die Welt zertheilt haben, wenn er gesteht, daß die Quellen der Macht und des Vergnügens auch die Quellen des Lasters und des Verbrechens sind, daß, wo das Gute ist, auch das Böse nicht fehlen wird, und wenn er nur behauptet, daß es da gut ist, wo mehr Gutes als Böses ist; denn die Natur wird nach Einem Gesetze regiert, und der Strom der Civilisation gleicht jenem geheimnißvollen Flusse, welcher in derselben Woge das Krokodil verbirgt, und den nährenden Stoff wälzt, welcher den Boden befruchten soll." *)

*) Die folgende Stelle steht in solcher Harmonie mit meiner An-

„Wenn Erziehung einen Vortheil gewährt, so geschieht es nicht dadurch, daß sie vom Begehen eines Verbrechens abhält, sondern, daß sie die Genüsse der Menschen erhöht, ohne in demselben Verhältnisse ihre Laster zu vermehren. Wenn aber Erziehung mehr zur menschlichen Schuld als zum menschlichen Glücke beiträgt, so liegt die Schuld an uns, daran, daß die Erziehung mangelhaft ist, an dem thörichten Glauben, daß es genug sei, wenn man lesen und schreiben lehre, und daß wir danach ausruhen und zufrieden sein können. Eben so gut könnte man behaupten, daß man nur den Fluß auf seinen Boden zu leiten brauche, daß es aber ganz gleichgültig sei, ob er nach der Mühle weiter geführt werde, oder ob er das Kornfeld überschwemme."

Mit der Ertheilung des Unterrichtes schaffen wir eine Macht, die, sich selbst überlassen, mehr Gutes als Böses hervorbringen mag, die immer Gutes mit Bösem bewirken wird, deren Leitung und Regulirung jedoch Pflicht für uns ist, damit sie so viel Gutes *) und so wenig Böses als möglich ver-

sicht, daß ich nicht umhin kann, sie anzuführen: Du reste, nous disons à cette occasion notre opinion toute entière sur l'influence de l'instruction. Les avantages nous paraissent infiniment supérieurs à ses inconvéniens. Elle développe les intelligences et soutient toutes les industries. Elle protège ainsi la force morale et le bien-être matériel des peuples. Les passions qu'elle excite, funestes à la société quand rien ne les contente, deviennent fécondes en avantages lorsqu'elles peuvent atteindre le but qu'elles poursuivent. Ainsi l'instruction repand, il est vrai, parmi les hommes quelques semences de corruption, mais c'est elle aussi qui rend les peuples plus riches et plus forts. Chez une nation entourée de voisins éclairés, elle est non seulement un bienfait mais une nécessité politique. — Beaumont et Tocqueville. Du système Penitentiaire aux Etats unis.

*) Ich erstaunte neulich, als ich Lord Brougham das geistreiche und interessante Buch der Herren Beaumont und Tocqueville über den Stand des Verbrechens in Amerika, als einen

ursache; und wenn wir uns ihrer Resultate versichern wollen, wenn wir ihre Wirkungen vorher zu sehen, zu ordnen und uns ihrer zu erfreuen wünschen, so müssen wir nicht allein den Geist füllen, sondern auch den Charakter bilden;

Beweis anführen hörte, daß das bloße Verdrängen der Unwissenheit dem Verbrechen vorbeuge. Was sagen aber jene Herren? „Es kann sein, daß ein Staat, der alle Mittel und Wege für seine Industrie und seinen Ackerbau hat, weniger Verbrechen begeht, als ein anderer, der mit denselben Vorzügen, nicht in eben so hohem Grade der Vortheile der Intelligenz und Bildung genießt." „Nichtsdestoweniger glauben wir nicht, daß man die Verminderung der Verbrechen im Norden dem Unterricht beimessen darf, da in Connecticut, wo mehr Bildung ist, als in New-York, das Verbrechen mit einer schrecklichen Schnelligkeit zunimmt, und wenn man auch die Bildung nicht als die Ursache davon angeben kann, so muß man doch wenigstens gestehen, daß sie kein Verhinderungsmittel ist."

Das sagen die Herren Beaumont und Tocqueville über die Wirkung des Unterrichts im Allgemeinen in Amerika. Aber es giebt wieder Institutionen in Amerika, wo der Versuch mit Unterricht gemacht ist, und zwar nicht bloß mit den Knaben, welche man zur Tugend aufziehen will, sondern mit den Knaben, welche bereits auf den Weg des Lasters gerathen sind, und es ist merkwürdig, daß die in den Strafhäusern der jungen Delinquenten ertheilte Erziehung eine Wirkung auf sie hat, welche die Erziehung im Allgemeinen nicht in der Gesellschaft hervorbringt. Woher kommt das? Weil die Erziehung in diesen Häusern eine moralische ist; weil ihr Zweck nicht bloß darin besteht, das Gedächtniß zu überladen, sondern den Geist zu erheben, den Charakter zu bessern und zu bilden. „Lüge nicht und thue dein Bestes!" Das sind die einfachen Worte, mit denen die Kinder in jene Instituten eingeführt werden. Alle Angeberei, jede körperliche Züchtigung ist untersagt, „la discipline de ces établissements est toute morale, et repose sure des principes qui appartiennent à la plus haute philosophie. Tout tend à y relever l'âme des jeunes détenus et à les rendre jaloux de leur propre estime, et de celle de leurs semblables: pour y parvenir, on feint de les traiter comme des hommes, et comme les membres d'une société libre."

wir müssen nicht allein Ideen, sondern auch Sitten verbreiten, und die Erziehung eben sowohl moralisch, als intellektuell behandeln; wir müssen den Menschen zugleich große Zwecke und gute Wünsche einflößen und sie zum Anstreben auffordern und ihnen die Wege des Ehrgeizes bahnen."

23. Nachrichten aus England, über Zustände in den Fabriken.

Der Mensch ist geboren, aufrecht zu gehen und zum Himmel zu blicken. So sagt der Dichter. Der Mensch aber erfüllt nicht immer den Zweck seiner Geburt; er geht an seine Arbeit mit gebeugtem, niedergedrücktem Körpers, und schlägt die Augen nicht von dem Boden auf, dessen Schlamm in seine Seele gedrungen ist. Die physische Lage der arbeitenden Klassen in den Fabrikstädten ist so elend, daß wir deren Anblick nicht ertragen können. Nicht daß im Durchschnitt die Todesfälle in Fabrikstädten häufiger sind, als in Ackerbau treibenden Distrikten. Die Arbeiter in den letztern sind heftigen und plötzlichen Krankheiten unterworfen, die aus acuten Entzündungen entstehen; ärztliche Hülfe ist zu entfernt und wird nachlässig angewendet; ihre robuste Konstitution nährt die Krankheit, welche sie ergriffen hat; sie werden gefällt in dem Sommer ihrer Tage, und sterben in der Blüthe kräftiger Gesundheit. Nicht so der Fabrikarbeiter; er hat ärztliche Hülfe zur Hand; hitzige Krankheiten greifen nur leicht seine nachgebende, erschlaffte Konstitution an; er stirbt nicht früher, als der Ackerer, er lebt leidender; er weiß nicht, was Gesundheit ist; sein ganzes Leben ist das eines Mannes, der mit langsamem Gift genährt wird; die Krankheit sitzt an seinem Herzen und nagt mit grausamer Gemächlichkeit. Dum vivat, moritur. Die eingeschlossene, mephytische Luft, die unaufhörliche Arbeit, die kleinen schädlichen Atome, welche in einigen Fabriken in der Atmosphäre schwimmen, erzeugen schmerzliche und alles verbitternde Krankheiten, und laden noch schreckli-

chere Plagen, als die, welche das Erbtheil literarischer Anstrengung sind, auf den Schüler des Webstuhles. Aber der Arbeiter ist nicht allein der Krankheit unterworfen, welche er sich selbst zuzieht; in den Fibern seiner Nerven und in dem Mark seiner Knochen birgt er auch noch das schreckliche Vermächtniß erblicher Leiden. Seine Eltern heiratheten zu früh, waren den Sorgen und Arbeiten nicht gewachsen, welche eine übereilte Verbindung ihnen aufgebürdet hat; Vater und Mutter haben vielleicht in den kurzen Ruhestunden ihre Zuflucht zu geistigen Getränken genommen; die Mutter war bis zur vorgerücktesten Periode ihrer Schwangerschaft in der Fabrik beschäftigt; jede Stunde, die sie so verwendet, pflanzte ihrem ungebornen Kinde den Keim zu einer neuen Krankheit ein!

Man sehe die junge Mutter an; wie bleich und abgezehrt ist ihre Wange, wie schmutzig ihre Kleidung, wie armselig ihre Wohnung; und doch ist ihr Lohn und der ihres Mannes vielleicht groß genug, die Stunden der Ruhe mit anständigen Genüssen zu versüßen und alle unerwarteten Bedürfnisse des arbeitsamen Lebens zu versorgen. Leichtsinnige, liederliche Verschwendung verkehrt das ordentliche Auskommen in Armuth, und so tritt, unter trüben, unfreundlichen Aussichten, das junge Opfer an das Tageslicht.

24. Verhör des Herrn Thomas Daniel in Bezug auf sogenannte Fegerjungen *)

Ich (der Sprecher) habe bemerkt, daß ein beträchtlicher Unterschied in dem Alter der verwendeten Kinder herrscht; sind es die jüngern oder ältern, welche die meiste Mühe und Arbeit haben? — Die jüngern.

Die heißen Sie Feger? — Ja.

Geben Sie ihr Durchschnittsalter an! — Nicht über zehn Jahre.

*) Vor den Schranken des Oberhauses! — Eine praktische Untersuchung!

Beschreiben Sie dem Comité die Verrichtung dieser Feger! — Ihre Arbeit ist, die Maschinen, während sie im Gange sind, von allen Arten von Schmutz und Staub rein zu halten, welche umherfliegen, und sie müssen jede Lage annehmen, um daran zu kommen; ich glaube, daß ihre körperliche Anstrengung über ihre Kräfte geht, denn sie werden in immerwährender Thätigkeit erhalten.

Haben sie nicht die Maschinen zu putzen, darunter und daran herumzukriechen, und ihre Lage auf jede mögliche Weise zu ändern und einzurichten, um diese Maschinen in gehöriger Ordnung zu erhalten? — Sie müssen alle (Anstrengungen) Stellungen annehmen, deren der menschliche Körper nur fähig ist, um bei den Maschinen anzukommen.

Sind sie nicht dabei besondern Unglücksfällen ausgesetzt? — Oft, aber nicht so sehr als sonst; die Spinner hüten und beachten ihre Kinder mehr als früher.

Glauben Sie, daß sie im Stande sind, diese Arbeit eine so lange Zeit, als Sie angegeben haben, zu verrichten? — Nicht ohne der Körperkraft und der Gesundheit schweren Eintrag zu thun.

Geben Sie die Wirkung an, welche es auf sie nach Ihrer eigenen Bemerkung und Erfahrung hat! — Die Kinder liegen jeden Augenblick, den sie abkommen können, mit Schweiß übergossen, der Länge nach auf dem Flur, und wir müssen sie entweder durch einen Schlag oder durch ein hartes Wort zur Arbeit auftreiben, sie sind in einem Zustand immerwährender Bewegung. Ich glaube, daß sie immer bekümmert sind, obgleich einige von ihnen keine Thränen vergießen können; ihre Lage drückt ihren Geist nieder.

Sie leben alle in ewiger Besorgniß, oft in Schrecken? — Sie sind immer voll Schrecken, und ich glaube, daß ihnen das eben so sehr schadet, als die Arbeit, da ihr Gemüth immer in Furcht und Aufregung ist.

Im Ganzen halten Sie also ihren Zustend für äußerst hart und elend? — So sehr, daß ich mich entschlossen habe, meine Kinder nie in eine Fabrik gehen zu lassen, am wenigsten als Feger.

Was verstehen Sie darunter, daß diese Kinder immer in Schrecken und Angst leben? — Die Ursache davon ist, daß wir unsere Arbeit fertig haben und immer dazu Schläge oder harte Worte anwenden müssen, was mir oft wehe thut, weil ich denke, daß es den armen Jungen das Herz bricht.

Glauben Sie nicht, daß ihre Arbeit ihnen gegen das Ende des Tages schwerer wird? — Ja; denn wir müssen in den letzten Stunden des Tages rauher mit ihnen verfahren, als in den mittleren. Die größte Schwierigkeit haben wir, sie zur Arbeit zu bringen, des Morgens, und nach vier Uhr Nachmittags; die lange Zeit, welche sie Tags zuvor gearbeitet haben, macht sie, glaube ich, am Morgen stumpf.

Haben Sie bemerkt, daß sie in den letzten Stunden des Tages schläfrig werden? — Sehr oft.

25. Ich kenne drei „Nägel an dem Sarg eines Lehrers", wie man sprichwörtlich zu sagen pflegt: Streit mit den Collegen; Zwiespalt mit dem unmittelbaren Vorgesetzten; Uneinigkeit mit der Frau.

Unglücks genug giebt es auf dieser düstern Erde. Es ist das allgemeine Loos der Sterblichen. „Noch Keinen", sagt der Dichter, „sah ich fröhlich enden, auf den mit immer frohen Händen die Götter ihre Gaben streu'n." Auch hat jeder Stand seinen eignen Frieden, seine eigne Last. Lasten sind aber noch keine Qualen; die drei oben genannten Uebel sind es. Sie können zu Höllenqualen werden, auch den rechtschaffenen, strebenden Mann, und ihn zuerst, unter die Erde bringen.

Der Mann stirbt nicht so leicht; er kann schon etwas ertragen. Die Lehrer werden geprägt. Die Verhältnisse häm-

mern auf ihnen, als wären sie Ambose, herum. „Hammer oder Ambos!“ Wer das Eine nicht ist, ist das Andere. Welche Lehrer wären Hämmer?

Streit — es ist ein kurzes, schnell gesprochenes, aber schweres Wort. Ich meine den Streit nicht mit Gegnern, die um eine Idee oder Sache mit uns kämpfen, Ueberzeugung setzen gegen Ueberzeugung, uns in directer Rede, gerade und offen, entschieden und wahr, uns in der Lehrerconferenz, oder in öffentlichen Schriften widersprechen. Das schwächt den Mann nicht, es kräftigt ihn, wie frische Luft auf Bergeshöhen und an Wintertagen. Aber Streit um Persönlichkeiten, subjective Ansichten, die man uns aufdrängen will, individuelle Verletzungen und Kränkungen!

Erstens Streit mit den Collegen an derselben Anstalt oder mit denen in der Nachbarschaft, persönlicher Widerpart, kleinliche Beobachtung, Spionirerei, Verdrehung und Mäkelei an Dingen, die an und für sich gleichgültig sind, Verdächtigung, Scheelsucht und Ohrenbläserei. Es sind wahre Dämonen!

Zweitens Zwiespalt mit dem Vorgesetzten, dem Schulvorstande, dem Präses desselben, dem Schulinspector, dem Schulrathe. Zur gesegneten Wirksamkeit des Lehrers gehört von seiner Seite die Zuversicht im Wirken, gehört von des Vorgesetzten Seite das Zutrauen oder Vertrauen. Durch Listen, Vorschriften, Reglements, Verfügungen ist es nicht gethan; das Objektive hat zwar seinen Werth, aber nur dann, wenn es zu unsrer Ueberzeugung, mit unsrer Individualität, stimmt. In der Schulwirksamkeit ist und bleibt die subjective Persönlichkeit des Lehrers die Hauptsache. Wenn die nun von dem Vorgesetzten nicht anerkannt, nicht geachtet wird? Es ist eine Höllenqual!

Drittens Uneinigkeit mit der Hausfrau, der Gattin, der Vertrauten. Die ertrage ein Lehrer, wenn sie längere Zeit dauert, in Grundverschiedenheiten wurzelt! Sie nagt an

seinem Gemüth, zerstört sein letztes Asyl, sargt ihn ein. Dem hämischen Collegen kann man sich entziehen, in Verachtung sich von ihm wegwenden; des Vorgesetzten Mißtrauen theilweise in seinem verderblichen Einfluß auf Heiterkeit und innern Frieden schwächen durch den tröstenden Anblick auf die unter unsern Händen gedeihende junge Saat — aber wie will man dem Einfluß der widerspenstigen Hausfrau entrinnen?! Wäre ich Schulinspector, ich würde Gelegenheiten benutzen, wo Lehrerfrauen beisammen sind, um ein vertraulich Wort mit ihnen zu reden. Ich würde ihnen das Wohl der Männer an's Herz legen. Wie viel ist nicht in ihrer Hand!

Mühseligkeit ist des Lehrers tägliches Loos. Verschweigen kann man es nicht, soll man es nicht, nicht sich selbst, nicht Anderen. Nicht=Lehrer, Solche, die es nicht gewesen oder nicht mehr sind, können uns vorsagen, es verhalte sich anders, ewige Wiederkehr Desselben bringe keine Ermüdung, immer von vorn anfangen sei nicht abspannend — wir glauben es ihnen nicht, die tägliche Erfahrung widerspricht ihnen zu unserm Leidwesen. Ich habe noch keinen Mann, der etwas leistet und längere Zeit Lehrer gewesen, gekannt, der das Geschäft des Lehrers für nicht=mühselig erklärt hätte. Eigene Kinder erzieht man einmal und dann — ist man fertig. Dies ist das Loos der Eltern. Der Lehrer fängt lebenslang, wenigstens jedes Jahr, oft jeden Tag von unten wieder an. Und nun bedenke man: jeder Mensch hat seine Zeit. Für Jeden kommt die Zeit, dem Einen früher, dem Andern später, aber sie kommt, wo er des Kinderlärms, der Kinderunruhe müde ist. Wie dann? Wo sind die Asyle, in die er sich zurückziehen könnte? — —

Mühseligkeit ist sein Loos. Glücklich der, der mit stahlfester Gesundheit begabt, mit Frieden im Herzen, mit Anerkennung seiner Umgebung seine Aufgabe löset! Auch diesem glücklichen Lehrer schlagen schwere Stunden. — Des Tages Arbeit und Mühe ist getragen, mit gefurchter Stirn und nie=

dergebeugtem Gefühl kehrt er in seine Häuslichkeit zurück. Heute wollte ihm sein Werk nicht gelingen, heute hatte er einen unangenehmen Vorfall mit einem der Väter seiner Kinder, heute hat er an einem seiner besten Schüler eine schmerzliche Entdeckung gemacht — kurz er kehrt niedergeschlagen heim. Was willst Du nun thun, Weib des Lehrers?

Darüber würde ich zu den Lehrerfrauen reden, wenn ich sie versammelt sähe.

In ihrer Hand ist dann seine Stimmung, sein Friede, sein Geschick. — Du weißt es, Musik erheitert sein Gemüth, Du kennst seine Lieblingsstücke: lege sie ihm zurecht, bitte ihn um die Freundlichkeit, Dir eins zu spielen; spiele es ihm, wenn Du es vermagst, vor.

Er hat seine Lieblingslectüre, seine alten, treuen, stummen und doch so beredten Vertrauten. Säume nicht, theile seine Leiden, seine Freuden!

In der Nachbarschaft wohnt der ihm werthe Amtsbruder. Käme der heute zum Abendbrot, der Gram würde schwinden, wenn er ihn sähe. Gieb dem Amtsbruder heimlich einen Wink!

Und was vermag nicht die sorgsame Liebe einer sanftgestimmten, treuen Seele auch über den düstern Schwermuth, über die Leidenschaft des wildesten Mannes! Die Frauen haben das Geschick des Lehrers in ihrer Hand. Heil dem, dem ein glücklich Loos fiel! Dreimal Heil ihm, dem, sollten auch Collegen ihm das Leben verbittern, Vorgesetzte ihn beengen, ein treues Weib die Furchen von der Stirne glättet, das seine Kinder weise erziehet und ihm wenigstens die Häuslichkeit zu einem heiteren Asyle macht!

„Der beste Freund wohnt in dem Himmel.“ Gewiß, und der wird Keinem untreu. Aber er erscheint nicht unmittelbar, sondern bald in der Gestalt eines geistverwandten, edlen Amtsbruders, bald in der eines anerkennenden, belebenden Vorgesetzten, bald in der einer edlen Weiblichkeit. Darum

pflegt auch oft der „Freund in dem Himmel" sich zurückzuziehen, wenn auf Erden nur Dämonen den Lehrer umgeben. Von Herzen wünschen wir darum, daß kein so schweres Geschick irgend Einen überfalle. Ihm wäre es nicht gut, noch weniger der lieben Jugend. Wir verlangen zwar von ihm als Mann, daß er männlich streite und siege; aber der Kampf darf nicht allzu schwer sein, soll er glücklich hinausgeführt werden, und nicht vorzeitig ein Hügel über seinem gebrochenen Herzen sich aufthürmen. — „Bete und arbeite!"

26. Wunderliche Wesen, die wir sind. Wir scheinen so oft kalt, und sind bewegt — gleichgültig, und sind im höchsten Grade interessirt — von Zuneigung erfüllt, und verbergen unsre Sympathie. Weit leichter offenbaren wir unsern Haß, als unsre Liebe.

In keiner von den Gegenden Deutschlands, die ich kennen gelernt, habe ich Männer gefunden, die so mit ganzer Seele Lehrer waren, als im Regierungsbezirk Düsseldorf und am Rheine überhaupt. Ich will nicht sagen, daß es nicht auch anderwärts (z. B. in Schlesien, Sachsen u. s. w.) eben so kenntnißreiche, geschickte Lehrmeister geben sollte; eher glaube ich, daß die Masse der Kenntnisse dort gerade nicht die größte war; aber an praktischer unmittelbarer Lehrgabe, pädagogischem Takte, Losgehen auf das klar erkannte Ziel ohne Umschweife und Schulkünste (nach der nächstens einmal zu besprechenden Methode, die ich „die Methode ohne Umstände" nenne), und — was ich eigentlich sagen wollte — an eingefleischter Liebe der Lehrer zu andern Lehrern als solchen, an lebendigem, den ganzen Menschen besitzenden Interesse für den Lehrstand und seine Förderungen, kurz an wahrhaftigen, ihrem Berufe und den Collegen ihres Standes ganz hingegebenen Männern habe ich nirgends wieder ihres Gleichen gefunden. Die Grabschrift, die der edle Eberhard von Rochow seinem Bruns setzen ließ: „Er war ein Lehrer", trug fast Jeder in seinem

Herzen, hatten fast Alle verdient. Aus der großen Zahl der Tüchtigen in Gesinnung, Streben und Genossenschaftsgeist ragten Einige hervor, um die sich die Uebrigen schaarten, die sie als ihre Meister und Führer erkannten, bei denen sie Rath suchten und fanden in jeder Verlegenheit und Gefahr des Lebens, in denen sich die Interessen des Standes gewissermaßen verkörpert hatten. Ich erinnere nur die dort wohnenden Leser dieser Blätter an die Namen **Hürxthal, Schürmann** und **Wilberg**, von denen zwei bereits im Lichte des Jenseits wandeln. Der Tod eines Jeden von ihnen wurde von der Lehrerschaft als eine allgemeine Calamität betrachtet, und Jeder fühlte, daß er einen Freund und eine Stütze verloren, selbst wenn er ihm im Leben nicht nahe gestanden, ihn vielleicht persönlich nicht gekannt hatte. Schon die Fortdauer der Existenz solcher alten, ehrwürdigen Säulen für das jüngere Geschlecht ist ein Glück und ein Trost. Ob es auch anderwärts im Lehrstande solche Warten giebt, auf die der Blick schon von ferne sich hinrichtet, ich weiß es nicht. Aber wo sie nicht sind, da wissen die Lehrer nicht, was und wie viel sie entbehren müssen! Denn das unbedingte Vertrauen in die Gesinnung solcher Männer stählt den Muth eines Jeden und stärkt ihn unter den Mühseligkeiten des Berufs zu rüstiger Fortsetzung der Bahn. Mit wahrem Schmerz lese ich darum jedesmal die Nachrichten, die von dem Lockerwerden eines Bandes unter den Lehrern berichten. Fürwahr, die sich absondern, sie wissen nicht, was sie thun. „Er hat ein ächtes Lehrerherz", war sonst einer der größten Lobsprüche, den man oft in jenen Gegenden vernahm; und wer ihn sprach, dessen Gesicht erheiterte sich.

So sollte es bleiben; möge es so bleiben!

Denn was bliebe uns noch, wenn das uns für die Interessen des Standes einigende Band zerrissen würde! Hebt uns der Gedanke an ein Lehrerfest die Brust nicht mehr, nun, dann werden auch wir nur noch keuchend tagelöhnern,

und es ist dann hohe Zeit, daß man unsern Leichnam verscharre.

Wir reden dem Corporationsgeiste das Wort, nicht jenem schlechten, Gottlob auch veralteten, der im engherzigsten Sinne und in Feindseligkeit gegen noch allgemeinere Interessen nur Vortheile und Vorrechte für die Glieder des Standes, dem man angehört, sucht, und der sich in diesem Streben nur als offener Egoismus Einiger gegen die ganze Lebensgemeinschaft offenbart; sondern dem wahren, in der Liebe zu dem Berufe, dem man sich gewidmet, wurzelnden, in der klaren Erkenntniß seiner Bedürfnisse bestehenden, der darum zu eignen Opfern für die Interessen der Sache, der man dient, hintreibt und Andern darum die Zumuthung zu ähnlicher Thätigkeit stellt. Wir erblicken überall, wo in der Geschichte ein reges Treiben die Glieder einer Sache beseelte, diesen Corporationsgeist. Er erzeugt den Begriff der Standesehre, und belebt das Gefühl für dieselbe. Ihre Erhaltung ist eine Sache von der größten Wichtigkeit. Sie weckt in den jüngeren Mitgliedern den aufstrebeuden Sinn, hält jedes von Gemeinheiten aller Art zurück, vereinigt sie zu gegenseitiger Theilnahme und Hülfe in allen Interessen des Standes, läßt die Unbill, die einem widerfahren, als eine Kränkung des Ganzen erblicken und veredelt dadurch das in der Brust des Einzelnen verletzte Gefühl, kurz, erzeugt alle die herrlichen Folgen, welche die Ehrenhaftigkeit begleiten.

Zu allen Zeiten hat die besondere Ehrenhaftigkeit der Stände in unserm Vaterlande gegolten. Denn es giebt eine eigenthümliche jedes Standes. Wir finden sie nicht bloß in der Brust des Adels, des Militärs, des sogenannten Herrn, sondern eben so gut, nur eine andere, in der Brust des Bürgers und des Bauers. Der wahrhafte, tüchtige deutsche Bauer will kein Herr sein, will nicht Herr genannt werden, will sich nicht kleiden, nicht leben wie dieser. Der Handwerker setzt seine Ehre nicht bloß in das Vertrauen sei-

ner Kunden, in den Ruf eines achtbaren Bürgers, in die Solidität seiner Arbeiten: sondern er schätzt auch die äußeren Attribute der Meisterschaft. Seine Werkstatt benamset er nicht Fabrik oder Manufactur, er verwirft den prunkenden Namen eines Fabrikherrn, er will Meister genannt werden, weil er fühlt, daß er es ist. Statt eine Verletzung der Ehre darin zu erkennen, wenn der Fremde ihm den Stand ansieht, schätzt er sich dieses vielmehr zur Ehre. Was er ist, will er ganz sein, will er überall sein.

Die Erhaltung dieser Gesinnung ist, ich wiederhole es, eine Sache von der größten Wichtigkeit. Die Stände sind die Erziehungsanstalten der Erwachsenen. Die Folgen der Vernichtung aller Standesunterschiede sehen wir in Frankreich. Allgemeines Nivellement, Unterschiedslosigkeit, und damit eine furchtbare Verflachung des Lebens. Kommt ein Unglück über den französischen Bürger, was hält ihn aufrecht, welche Mächte sind vorhanden, zu verhindern, daß er nicht die Zahl der Proletarier vermehre, zum Pöbel herabsinke und zur Canaille werde? Wohl, die Religiosität vermag es; das in ihm starke Nationalgefühl (je suis François) vermag auch viel: aber unter uns fehlt es an dieser Kraft des Nationalgefühls; bei uns geht das Individualgefühl nicht in ihm auf, dafür haben wir das Standesgefühl, die Standesehre. Wo die nivellirende Richtung der französischen Zustände noch nicht hingedrungen, da finden wir auch noch die Gliederung nach Ständen. Deren Rechte sind überall anzuerkennen, wo sie nicht zum Unrecht für alle andern emporwachsen. Gegen den Mißbrauch ist anzugehen, nicht gegen den würdigen Brauch. Sociale Gleichheit erscheint nur dem oberflächlichen Blick als unverträglich mit den Urrechten des Menschen, mit dem allgemeinen Fortschritt, ist es in der That nicht. Kurz, die Verfassung, die nur Köpfe zählt und das Wahlrecht nur durch ein gewisses Quantum der Abgaben (Census) bedingt, ist das Gegentheil der Monarchie, in welcher sich Stände neben einan-

der reihen, deren Interessen vertreten werden, die constitutionelle Monarchie ist das Gegentheil der ständischen, wie wir sie haben, wie sie aus unsern Zuständen hervorgegangen ist und unserm Nationalcharakter entspricht.

Einlenkend von diesen allgemeinen Bemerkungen, und zu dem Besonderen, wovon sie ausgegangen, zurückkehrend, verfechten wir den Gedanken eines Lehrerstandes, der Lehrerehre, der Lehrer-Corporation, der Lehrer-Association, jeden andern Stand in seiner Eigenthümlichkeit und in seiner Ehrenhaftigkeit anerkennend. Möge sie recht stark und mächtig sein in dem Geistlichen, dem Arzte, dem Beamten, dem Bürger, dem Bauern: sie sei stark und mächtig auch in dem Lehrer! Himmlische Kräfte (die der Religion) müssen sich mit irdischen verknüpfen, soll das Werk, wozu der Einzelne auf der Erde berufen ist, gelingen, soll sich der Sohn der Erde auf dem Schauplatz seines Wirkens wohl und glücklich fühlen. Nicht vom Küster- und Gemeindeschreiber-Amt leitet der Lehrer seine Ehre ab, sondern vom Lehramte. Dieses Gefühl ist die Quelle der wohlverstandenen Emancipation des Lehrstandes, ein Wort, mit dem man viel Mißbrauch getrieben, das hier und da, innerhalb und außerhalb des Standes, zu Mißverständnissen und Verirrungen verleitet hat, dessen wahre Bedeutung aber noch von vielen Lehrern gefühlt wird und gerade die tüchtigsten beseelt. Der wahre Lehrer sieht in dem Lehrer als solchem seinen Collegen, seinen Amtsbruder. Confessionsunterschiede verschwinden nicht; aber sie sind kein Hinderniß zu gegenseitiger Anschließung und Verbrüderung.

V.

Beurtheilungen und Anzeigen.

Daniel Schürmann, ein Bergischer Schulmann, nach seinem Charakter, Leben und Wirken in gedrängter Kürze dargestellt von P. Fasbender, Lehrer in Ronsdorf. Elberfeld, **1838**, bei Lukas. (**46** S. mit einem Fac Simile der Handschrift und dem Bildniß des Verstorbenen.)

Nicht um Schürmann ein Denkmal zu setzen, nur um auf das, welches Fasbender ihm, seinem väterlichen Freunde, gesetzt, aufmerksam zu machen, schreibe ich diese Zeilen. Wer war Daniel Schürmann? werden auswärtige, d. h. nicht im alten Großherzogthum Berg oder dem sogenannten Bergischen bekannte Lehrer fragen. Wir antworten: ein Lehrer im ganzen und vollen Sinne des Wortes, in einem Umfange, wie dieses nur von den Allertüchtigsten gesagt werden kann, bis zu seinem 87. Jahre, bis zu seinem letzten Athemzuge. In vielen Gegenden Deutschlands weiß man nicht, was das Alles heißt, welche Tiefe des Gefühls und der Hingebung darin liegt. Durch Worte läßt es sich nicht sagen; man muß es erlebt haben. Ich habe unter jenen Lehrern im Bergischen gelebt, darum weiß ich es. Wenn man sagt, daß sie nur dem Lehrerberufe leben, so ist das etwas; aber es sagt nicht, in welcher Innigkeit, mit welchem Drange, mit welcher Gewalt. Darum findet man dort auch jetzt noch der wahren und ächten Lehrmeister manchen. Man muß nämlich wissen, daß ein Beruf, dem der Mensch sich ganz ergiebt, ihm ein ganz bestimmtes, charakteristisches Gepräge aufdrückt; den Meister erkennt man auch an seinem Aeußeren.

Allerweltsmenschen sind jene Meister nicht, sondern scharf geprägte, kantige, mitunter auch eckige Naturen. Nicht leicht wird irgendwo in Deutschland so wie dort auf Lehreransehen, Lehrerwürde gehalten; nicht leicht irgendwo jede Unbill, die der Schule widerfährt, schmerzlicher gefühlt; nicht leicht irgendwo, so wie dort, das sittliche Versinken eines Standesmitgliedes bedauert.

Fragt man nach den Ursachen dieser schönen Erscheinung, so muß man zuerst die Natur des ganzen Volksstammes, das jene Berge und Thäler bewohnt, nennen. Zählt man die Männer auf, die dieselbe vorzugsweise in sich bewahrten, fortpflanzten, so wird der Name des Daniel Schürmann nie fehlen. Fünf Jahre nach Vollendung seiner 50jährigen Wirksamkeit in „der Schule Geschäft" habe ich einige Stunden bei dem „alten Vater Schürmann" zugebracht, und die Wärme seiner Hand, das Feuer seines Auges und die Lebendigkeit seiner Rede haben mich ergriffen. Gleich mir haben Tausende von Lehrern und Lehrjüngern auf Remscheid's Höhen zu des ehrwürdigen Mannes Füßen gesessen, und sich seiner Erfahrung, seiner Lehrweisheit, seiner Innigkeit und Gastfreundschaft gefreut.

Wer das Nähere in ungeschmückter, einfacher, wahrer Sprache lesen will, greife zu der vorliegenden kleinen Schrift.

Zuerst beschreibt Fasbender seines „Helden" Aeußerlichkeiten und seines Freundes Gemüthsrichtung. Obgleich auf das Vertrauen zur Vorsehung hingestellt, entging er doch nicht der Verdächtigung (S. 9). Menschen, die sich ausschließlich die Gläubigen nennen, beschuldigten ihn der Aufklärung. Dagegen allein konnte er eifern, er, der milde, versöhnliche Mann. Natürlich; das Heilige läßt man sich nicht absprechen, nicht entwerthen.

Von S. 12 bis zum Schluß schildert der Biograph die Wirksamkeit Schürmann's als Lehrer. Wer es begreifen will, was er gewirkt, natürlich mit Andern gewirkt, muß

sich vergegenwärtigen, wie das Schulwesen vor 70 Jahren in seiner Heimath beschaffen war. Nicht für ganz Deutschland hat Schürmann gewirkt; seine Thätigkeit blieb größtentheils in die Gränzen seiner Provinz eingeschlossen. Aber daselbst war sie erfolgreich. Er sammelte große Kraft in kleinem Raum.

Schlechte, enge Schulstuben — meist ungebildete, rohe Schulmeister — kein Seminar, in der Regel auch keine Prüfung — ein Tagelohn, gleich dem Ackerknecht, zum Theil vor den Thüren zu ersingen und reihum zu essen — natürlich die Leistungen, dem gemäß, von vernünftiger, geistbildender Methode keine Rede — die Lehrer ohne Achtung und Geltung, nicht nur ohne Zusammenhang unter sich, sondern sich mit Scheelsucht und Neid betrachtend und ihre Handwerkskünste vor einander verbergend u. s. w. — so traf Daniel Schürmann vor 60 Jahren das Schulwesen. Was ist es im Laufe seines Lebens geworden! Auch mit durch ihn! Dessen gedachte der Greis in dankbarer Rührung, ohne Ruhmredigkeit, mit Selbstgefühl, aber ohne Ueberhebung. Er wies auf die Vorsehung hin. Auch wir dürfen uns des Gewordenen freuen, wenn wir auch Fasbender vollkommen beistimmen, daß für die Schule in den nächsten 25 Jahren mehr geschehen muß, als in den letzten 25 Jahreu geschah. Schürmann besaß nicht nur eine besondere Lehrtüchtigkeit — sie ist bei jedem Lehrer die allein sichere Basis — sondern er übte auch den größten Einfluß auf die Lehrer seiner Umgebung. Ja darin gerade erkennen wir das Virtuose seines Geistes. „Sein sehnlichstes Bestreben ging dahin, auf seine Amtsgenossen im engern Kreise bildend zu wirken.“ In ihm lebte der Geist der Genossenschaft, der Associationstrieb, die Associationskraft. 1794 stiftete er in seiner Gegend den ersten Lehrerverein. Dadurch bannte er „das mißtrauische Zurückhalten unter den Amtsgenossen und schuf collegialische Vertraulichkeit und Liebe.“ So hat sich, konnte er in Wahrheit sagen, „das innere Volks-

schulwesen durch die anstrengenden Bemühungen der Lehrer selbst zuerst gebessert, welches auch bald die gebesserten äußeren Umstände der Schulen und ihrer Lehrer zur Folge hatte." Die tiefere Quelle des Heils der Schule ruht in den Lehrern selbst. Durch die Künstler verfällt die Kunst, durch sie hebt sie sich.

Sehr beachtenswerth ist Faßbender's offenes Bekenntniß (S. 30), daß in den seitdem von Schulinspectoren geleiteten Lehrervereinen „nie das rege und thätige Wirken der theilnehmenden Lehrer so bemerkbar geworden, als es früher unter der Leitung Schürmann's und anderer tüchtigen Lehrer statt fand." Diese Thatsache bedarf keines Beweises; sie erklärt sich von selbst. Aber sie enthält auch eine ernste Mahnung für Behörden, wie für die Lehrer. An die letzteren wenden wir uns hier. Wenn wir gleich nach der eben angezogenen Stelle lesen, daß die früheren, so belebten und belebenden Lehrervereine, unter Leitung der Lehrer, nie dauernd mehr haben zu Stande gebracht werden können; wenn wir in dem dankbaren Schreiben der Lehrer an den 86jährigen Greis (S. 41) lesen, „daß die Amtsfreudigkeit, die Begeisterung aus dem Kreise der Lehrer großentheils gewichen ist", so finden wir darin — auch andere hemmende Kräfte mitgerechnet — einen begründeten Vorwurf für die Lehrer der Gegenwart in jener Gegend. Soll das Land aufhören, den Ruhm zu haben, daß es selbst einst ein „großes Lehrerseminar" gewesen? Soll es dieses fortan nicht mehr sein? Soll das Schlußwort Faßbender's:

> „Möge es uns Lebenden insgesammt ein rechter Ernst sein, in dem Geiste jener würdigen Männer (unter denen er Wilberg, Lieth, Ewich und Andere genannt) fortzuwirken und unserer Gegend den Ruhm zu erhalten, den sie erworben und hinterlassen haben",

nicht in Erfüllung gehen?

Wie es zu machen, sage ich, lernet es von Daniel Schürmann! Separirt Euch von einander, und Ihr werdet es gewiß nicht erreichen! Stellet Euch einander gegenüber: Seminaristen und Nicht-Seminaristen, Seminaristen der alten und Seminaristen der neuen Zeit, junge und alte Lehrer, Protestanten und Katholiken, Gläubige und Nicht-Gläubige, Pietisten und Rationalisten, Hauptlehrer und Hülfslehrer und wie die traurigen Unterschiede weiter heißen: sie sind nur eine Schande für Euch. Habet ein Lehrerherz, gleich dem alten Vater auf der Remscheider Höhe, und Ihr werdet in dem „Amtsbruder" den Amtsbruder erkennen! Wem die Sache der Lehrer in dem Herzen sitzet; wer so viel Verstand hat, daß er einsieht, daß die Isolirung und Absonderung der Lehrer von einander sie alle mit einander zur Ohnmacht verdammt und ihnen die Quellen der reinsten Freuden verstopft: der weiß, was er zu thun hat. Nicht still stehen, nicht rückwärts schreiten soll das begonnene Werk; wie durch Männer, wie Daniel Schürmann, die Sache weiter geführt worden, so soll es auch durch uns geschehen. Schande für den, von dem Solches nicht gesagt werden kann! Wie Schürmann mit Dank gegen die Vorsehung auf den niedrigen Anfang seiner Laufbahn zurückblickte, so soll das gleiche Gefühl und Bewußtsein unser Alter erheitern und uns den Blick in's Jenseits lichten! Schande für uns, wenn die, die nach uns kommen, nicht weiter sind als wir! *)

*) Obige Beimischung zeitlicher Verhältnisse zu den Worten, dem Andenken eines ehrwürdigen Verstorbenen gewidmet, werden — wie die Worte, über Denzel gesprochen — einen Ref. der Allg. Schulzeitung wahrscheinlich wieder unangenehm berühren. Ich muß mir dieses gefallen lassen. Aber ich frage: Gedenkt man der Todten mehr um der Todten, oder mehr um der Lebenden willen? — Auch wir sagen in mehrfachem Sinne: „Lasset die Todten die Todten begraben!" Lebendige wecken die Todten zu neuem Leben wieder auf.

Anzeigen.

1. Von **Diesterweg's** praktischem Lehrgange für den Unterricht in der deutschen Sprache sind nun wieder vollständige Exemplare zu haben: 1ster Theil: 4te Aufl., 2ter und 3ter: 3te Aufl., à 20 Sgr.; das Ganze: 2 Thlr.

2. Von **Diesterweg's** u. **Heuser's** praktischem Rechenbuche ist das 1ste in verbesserter und vermehrter 12ter Aufl., das 2te in 5ter, das 3te in 3ter Aufl. 1839 erschienen.

Druckfehler im 2. Hefte des XX. Bandes.

S. 148 Z. 11 v. u. statt diesen l. diese!
S. 149 Z. 4 v. u. statt vor l. von!
S. 152 Z. 6 v. o. statt Lehrer l. Leser!
S. 153 Z. 5 v. o. statt den l. der!
S. 161 Z. 5 v. o. statt gereinigte l. vereinigte!
S. 197 Z. 10 v. o. statt entspricht l. entspringt!
S. 206 Z. 5 v. o. statt Preußelbeere l. Preißelbeere!
S. 220 Z. 13 v. o. statt aufschlafen l. aufschlagen!

Literarischer Anzeiger.

Bei G. D. Bädeker in Essen sind folgende neue Schriften erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Parabeln

von

Friedrich Adolph Krummacher.

Siebente rechtmäßige Ausgabe in zwei Bändchen.

Mit dem Bildnisse des Verfassers.

(Preis 1 Thlr. 16 Sgr.)

In dem Vorworte zu dieser neuen Ausgabe sagt der Hr. Verfasser: „So erscheinen denn abermals diese Erzeugnisse einer frühern Lebenszeit in einer neuen Ausgabe. Beinahe ein halbes Jahrhundert haben sie mit mir durchlebt und die Ehre gehabt, in mehrere Sprachen übersetzt und vielfältig nachgedruckt zu werden, desgleichen in manchen Lehr- und Lesebüchern zu figuriren. — Wie hätte ich ihnen — was man mir mehrmals nachgesagt hat — je gram werden können? Sind sie doch größtentheils dem Gemüthsleben des Verfassers entsprossen, oder durch besondere Ereignisse seiner Wallfahrt veranlaßt. So gebührt ihnen, mein' ich, ein Anrecht sowohl auf Achtung als auf Nachsicht und Duldung und wünsche, daß ihnen solches auch in dieser neuen unveränderten Ausgabe von dem geneigten Leser möge zuerkannt werden. — — Zum Schluß ein Sprüchlein aus dem güldenen ABC des lieben Claudius:

Parabeln sind wohl fein und schön,
Doch muß sie einer auch versteh'n"

Wissenschaftliche Syntax der französischen Sprache.

Von Dr. **Philipp Schifflin.**

(Preis 1 Thlr. 8 Sgr.)

Ein Gelehrter, dem wir dieses Werk zur Beurtheilung vorlegten, nennt dasselbe eine bedeutende literarische Erscheinung. Er sagt: „Wer die frühern Arbeiten des Herrn Verf., nämlich seine „Anleitung

zur Erlernung der französischen Sprache" kennt, schätzt ohne Zweifel die einfache Klarheit der grammatischen Regeln, die zweckmäßige Auswahl und Anordnung der Beispiele und Lesestücke, wie überhaupt die ungewöhnliche Gründlichkeit, womit derselbe die Elemente der französischen Sprache hier vorgetragen hat. Mehrere Auflagen dieses Werkes, die in wenigen Jahren einander gefolgt sind, mögen über den Werth und die weit verbreitete Aufnahme derselben Zeugniß geben. Wir haben hier dasselbe nur erwähnt, insofern es jedenfalls in dem neuen Werke, das der Verf. selbst die Frucht vieljähriger und mühsamer Arbeiten nennt, eine eben so wichtige Erscheinung erwarten läßt, als sie die erste ihrer Art genannt werden muß. Wenn wir nämlich auch an französischen Grammatiken einen wahren Ueberfluß haben, so weiß doch, wer sie kennt, daß selbst die bessern derselben unter dem Namen „Syntax" nur einen Inbegriff zufällig entstandener Regeln für den Sprachgebrauch zusammstellen, ohne deren wissenschaftliche Anordnung auch nur zu versuchen, so daß man wohl eine Menge sprachlicher Thatsachen, aber keine grammatische Gediegenheit in ihnen findet Je ernstlicher man sich mit dem Studium der französischen Sprache beschäftigt, desto mehr hat man diesen Mangel bisher empfinden müssen, desto bereitwilliger aber wird man auch das Verdienst des Herrn Dr. Schifflin anerkennen. Denn sein Hauptziel ist es gerade gewesen, das Zufällige aus der französischen Syntax zu entfernen, indem er die sprachlichen Erscheinungen aus allgemeinen Denkgesetzen zu erklären, und das ganze Sprachgebäude der Franzosen in logischer Entwickelung zu construiren versucht hat. Ein so wichtiges Unternehmen muß die Aufmerksamkeit Aller erregen, denen es um ein gründliches Studium der französischen Sprache zu thun ist: und so wird es auch nicht an der allgemeinen Anerkennung fehlen, die wir dem Werke nach bester Ueberzeugung wünschen."

Des Pfarrers Harfenspiel

von

J. H. C. Nonne.

(Preis 12 Ggr. 122 S.)

Diese lieblichen religiösen Dichtungen erscheinen in 2 Abtheilungen. Die erste ist: „Der Festreigen" überschrieben, die zweite: „Bildersaal auf biblischem Grunde." Statt aller Anpreisungen von Seiten des Verlegers stehe hier eine Probe daraus.

Himmelfahrtssehnsucht.

Dort oben liegt im ew'gen Lichtgefilde
Mein süßes Heimathsland. So kann kein Pilger
Sich nach dem fernen Vaterhause sehnen,
So kann kein Schiffer nach dem Hafen seufzen,
Wie meine Seele nach des Himmels Höhen.

Als Knabe schon stand ich so gern am Abend
Auf Bergeshöh'n, und öffnete der Ferne,
Der blauen Ferne liebend meine Arme;

Dann sucht' ich aus den Sternen mir den hellsten,
Den leuchtendsten heraus, es leise ahnend,
Er sei ein Licht von heimathlichen Auen:
Und allgemach erwuchs, gleich einer Rose,
Die Tag für Tag der Blätter mehr entfaltet,
Ein zartes, heil'ges Sehnen mir im Herzen,
Und ist durch's tiefste Leben mir gedrungen.

Ich fühl' es täglich, daß ich auf der Erde
Ein Gast nur bin, ein Fremdling und ein Pilger;
Wohl nenn' ich sie ein heilig Land, denn Christus,
Mein Herr und Meister, hat auf ihr gewandelt
Und sie geweiht durch Kreuz und Auferstehung;
Sie ist ein Garten mir mit zarten Blumen,
Ein grünes Thal durchrauscht von reichen Quellen,
Ein hoher Tempel mit erhab'nen Hallen:
Doch um die Blumen zieh'n sich scharfe Dornen,
Und auf den Quellen lagern bleiche Nebel,
Und durch den Tempel haucht so mancher Seufzer;
Und ob ich schon die Nähe meines Heilands,
Das Wehen seines Geistes oft empfinde,
So fühl' ich doch mich tausendfach gebunden.
Oft brennt der Reue Thräne mir im Auge,
Der Glaube wankt, die Kraft will mir zerbrechen,
Auf's neue fühle ich den Stich der Schlange,
Die ich besiegt gewähnt und längst getödtet.
Ja, droben erst, wenn ich die Friedenshöhen
Des Himmels schaue und die ew'gen Palmen,
Dort droben erst wird Sieg mir und Erlösung.

Wie wird's mir sein, wenn ich einst aufwärts walle,
Und dorthin ziehe, wo zu Harmonieen
Sich jeder Mißton meines Lebens löset,
Wo Christus seine streitende Gemeine
Zu den Triumphen seines Reiches führet.
Wie wird's mir sein! es tragen hohe Engel
Mich himmelan, und selig schwebend rufe
Den Abschiedsgruß ich niederwärts zur Erde.
Dann laß ich sie mit ihren Nebelbildern,
Mit ihren Gärten voller Lust und Zauber,
Mit ihren Dornen, ihren Thränenweiden,
Mit ihren Särgen, ihren dunkeln Gräbern,
Tief unter mir, und über mir erglänzen
Mir immer näher, immer näher kommend
Die Palmen Gottes. Heimathsluft umwehet
Den Nahenden, und Harfentöne grüßen
Den neuen Bürger, der zur Ruhe eilet;
Dann sink' ich endlich an dem Throne Gottes,
Am Stuhl des Lammes selig lächelnd nieder.

Du heilig Fest, laß deine Melodieen
Mit Himmelshoffnung durch das Herz mir ziehen;
Wohin der Herr als Sieger ist gefahren,
Da wird er eine Hütte mir bewahren.

Gedichte von Adolph Köttgen.

Herausgegeben von J. P. Lange.

(442 S. Preis 1 Thlr. 12 Ggr.)

Was der Leser von dieser nach dem Tode ihres trefflichen Verfassers herausgegebenen Sammlung von Gedichten, in denen allen eine höhere religiöse Wärme weht, zu erwarten haben, mag aus folgendem kleinen Liedchen entnommen werden, das wir zur Probe daraus hier mittheilen wollen:

Kindliche Begrüßung Sr. Königl. Hoheit Friedrich Wilhelm, Kronprinzen von Preußen,

dargebracht bei Höchstihrer Anwesenheit in Langenberg von der evangelischen Elementar-Schuljugend daselbst am 19. Oct. 1833.

Sei viel tausendmal
Uns im Deilethal —
Hoher Königlicher Erbe!
Treu gegrüßt. — Um Liebe werbe
Unser Herz bei Dir,
Kindlich werben wir.

Unsrer kleinen Schaar
Ist zwar noch nicht klar,
Was wir Alles Dir verschulden;
Wollest darum Dich gedulden,
Bis wir mehr versteh'n,
Huld'gen dann Dir schön.

Wenn Du heim wirst zieh'n,
Grüße in Berlin
Deinen Vater, unsern König!
Sage Ihm: es liebt nicht wenig
Jeder Vater Ihn
Hier, wie in Berlin.

Bis Berlin ist weit —
Gott sei Dein Geleit,
Schirme Dich vor allen Nöthen!
Können schon ein wenig beten;
Drum für Dich im Chor
Herz und Hand empor!

Diese reiche Sammlung erscheint in fünf Abtheilungen, nemlich: I. Lieder. II. Lehrgedichte. III. Erzählungen. IV. Gelegenheitsgedichte. V. Dramatische Dichtungen. Ein Anhang enthält eine kurze Biographie des Verfassers.

Nachricht an die Herren Schullehrer und Schulvorsteher.

Das genaue Verzeichniß sämmtlicher Schulschriften des Herrn **R. J. Wurst**, resp. Seminar-Director, ist so eben erschienen und in allen Buchhandlungen **unentgeltlich** zu haben.

---

nur wünschen, Sachkenner mögen die angedeuteten gelehrten Blätter und das in allen Buchhandlungen vorräthige Buch vergleichen, um sich somit durch eigenes Urtheil zum Ankauf zu entschließen. Druck und Papier sind sehr gut, und der Preis für 24 Bogen ungemein billig.

Giessen im September 1839.

B. C. Ferber.

Bei **Fr. Hentze** in Berlin erschien so eben:

Wandkarte der alten Welt

für Schulen, Gymnasien, Seminare ꝛc. entw. und lithogr. von **E. v. Kornatzki.** 10 col. Royal-Blatt. 1 Thlr. 16 Sgr.

Wandkarte des gestirnten Himmels

für Schulen, Gymnasien, Real- und höhere Bürgerschulen ꝛc. unter Zuziehung eines tüchtigen Astronomen entw. und lithogr. von **E. v. Kornatzki.**

Nördliche Hemisphäre 12 Royal-Blatt. 2 Thlr.
Südliche Hemisphäre 12 Royal-Blatt. 2 Thlr.

Das Bestreben der Verlagshandlung, allen ihren derartigen Unternehmungen die rein praktische Seite abzugewinnen, wird aus vorstehenden Erzeugnissen unleugbar wiederholt sich bestätigen! Jede Buch-, Kunst- und Landkartenhandlnng unterzieht sich der Besorgung obiger, so wie aller andern in gleichem Verlage erschienenen Karten, über welche ein Generalbericht erschien, der gratis zu beziehen ist.

Fr. Hentze, Buchhändler.

So eben ist erschienen und an sämmtliche Buchhandlungen versendet:

Mittheilungen über Erziehung und Unterricht in zwanglosen Heften. Herausgegeben von **C. C. G. Zerrenner** ꝛc. I. Bd. 1. Heft. gr. 8. Halle, bei E. A. Kümmel, Verlag. Der Band von 2 Stücken à 10 Bogen 1⅙ Thlr. Schreibpap. 1½ Thlr.

Vom 1. Bande des größern neuen deutschen Kinderfreundes von demselben Verfasser ist so eben die 18te, und vom 2. Theil dieses größern deutschen Kindesfreundes, oder des Lesebuchs für mittlere und obere Klassen, die 3te Auflage fertig geworden. Besonders der 2 Theil ist sehr vermehrt.

Bei H. L. Brönner in Frankfurt a. M. ist erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Europa im sechszehnten Jahrhunderte,

oder Materialien zum mündlichen Uebersetzen aus der teutschen in die lateinische Sprache, nebst einer Methodik dieses Unterrichts von Dr. J. W. Bensen. $19\frac{1}{2}$ Bog. 8. 1839. 1 Thlr.

Von der Ansicht ausgehend, daß dem Schüler weder eine spielende noch zu trockene Unterrichtsweise fromme, und daß mündlicher Sprachunterricht die Aufmerksamkeit lebendiger anrege, als blos schriftlicher, übergiebt hier der Verfasser der Schule ein Buch, dessen Inhalt sehr belehrend und anziehend ist, und das sich seiner Sprache nach über alle Lebensverhältnisse und Zweige des Wissens erstreckt. Es enthält zugleich eine solche Fülle von sprachlichen Anmerkungen, daß der Schüler mit gehöriger Anwendung der gegebenen Methodik in kurzer Zeit gewiß bedeutende Fortschritte in der lateinischen Sprache machen wird.

Bei G. Reichardt in Eisleben erschien und ist in allen Buchhandlungen zu haben:

100 Musterblätter für Zeichner.

Neueste und vollständige Zeichnenschule für Lehrer und zum Selbstunterricht.

Von **Otto Warmholz.**

100 Blätter Imperialquartformat. 4 Thlr. = 7 fl. 12 Xr. rhein.

Systematische Zeichnenschule

für Zeichnenlehrer, so wie für alle die, welche ohne Lehrer zeichnen lernen wollen. 72 Vorlegeblätter, enthaltend: die Anfänge des Zeichnens — das Blumenzeichnen — das Fruchtzeichnen — das Thierzeichnen — das Zeichnen menschlicher Figuren — das Landschaftszeichnen.

Von **Otto Warmholz.**

2te verb. Aufl. Royalquart. 2 Thlr. = 3 fl. 36 Xr. rhein.

☞ **Dies Werk ist auch in 6 einzelnen Abtheilungen, jede zu $\frac{1}{3}$ Thlr. = 36 Xr. rheinisch zu haben.**

Die vielen und alle bis jetzt über die Warmholzischen Zeichnenwerke erschienenen Beurtheilungen räumen denselben unter allen vorhandenen ähnlichen Werken wegen des großen Fleißes, den der Herausgeber auf jedes Blatt und auf jede einzelne Figur verwendete, so wie wegen der zweckmäßigen Anschaffung und Auf-

einanderfolge des Stoffes, den ersten Rang ein. Es konnte daher auch nicht fehlen, daß nach kurzer Zeit die erste Auflage der Zeichnenschule vergriffen war Diese neue Auflage entspricht auch in der äußern Ausstattung allen Anforderungen, die ein gesteigerter guter Geschmack stellen kann — Die jetzt erst neuherausgegebenen 100 Musterblätter (die ebenfalls eine systematisch geordnete vollständige Zeichnenschule bilden) bieten ganz besonders dem Lehrer einen reichen Schatz von Vorlagen, die geeignet sind, den Unterricht zu erleichtern und den Schüler angenehm zu fesseln. Lithographie, Druck und Papier sind ausgezeichnet schön.

Bei **G. Reichardt** in Eisleben ist neu erschienen und in allen Buchhandlungen zu haben:

Katechisationen über ausgewählte Stellen der heiligen Schrift,

als praktische Anleitung zum Katechisiren für angehende Lehrer und Prediger, vom Superintendenten **Dr. G. E. Fischer.**

8. Preis $^{5}/_{6}$ Thlr. = 1 fl. 30 Xr. rhein.

Bei **Scheitlin und Zollikofer** in St. Gallen sind erschienen und durch jede Buchhandlung Deutschlands und der Schweiz zu beziehen:

Wartmann, J., V. D. M., Leitfaden zum Unterrichte in der Naturgeschichte. Für Real- und höhere Bürgerschulen bearbeitet. gr. 8. Elegant geb. Preis 1 fl. 21 kr. rhein. oder 18 gr. sächs. oder $22^{1}/_{2}$ Silbergr.

Herr Director Wurst, Herausgeber der Sprachdenklehre, sagt über dieselbe:

„Als ein ganz vorzügliches Buch zu diesem Zwecke empfehlen wir allen Lehrern: J. Wartmann's Leitfaden zum Unterrichte in der Naturgeschichte. Diese Schrift zeichnet sich durch Klarheit in der Darstellung und durch höchst glückliche, ächt methodische Auswahl des Lehrstoffes vor allen andern ähnlichen Schriften so vortheilhaft aus, daß wir sie allen Lehrern dringend empfehlen müssen.“

Lavater's Regeln für die Jugend über die wichtigsten Pflichten des geselligen Lebens. Fünfte verbesserte Auflage. 12. cartonirt 15 kr. rhein., 4 gr. sächs. oder 5 Silbergr. Partiepreise bei Abnahme von 50 Exempl. 12 kr. rhein., 3 gr. sächs., $3^{3}/_{4}$ Silbergr.

Diese schöne Sammlung guter Lehren und Rathschläge, hier in der fünften Auflage dargeboten, ist eines der zweckmäßigsten Geschenke für Kinder und junge Leute. Der billige Preis eignet es auch zu Geschenken für Landschulen.

YB 23872

56599

L31
R5
v. 23-24

UNIVERSITY OF CALIFORNIA LIBRARY

Digitized by Google

Digitized by Google